Н.Н. МЕХТИХАНОВА

История отечественной психологии конца XIX — начала XX в.

Учебное пособие

2-е издание, стереотипное

Рекомендовано Редакционно-издательским Советом Российской академии образования к использованию в качестве учебного пособия

Москва
Издательство «Флинта»
2016

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.1я73
М55

Мехтиханова Н.Н.
М55 История отечественной психологии конца XIX — начала XX в. [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Н.Н. Мехтиханова. — 2-е изд., стер. — М. : Флинта, 2016. — 190 с.
ISBN 978-5-9765-0346-5

Настоящее учебное пособие знакомит с именами выдающихся отечественных ученых конца XIX — начала XX в., чьи труды до последнего времени были малодоступны по идеологическим причинам. Однако эти труды в истории психологии представляют особую ценность. В пособии показаны вклад врачей-физиологов в становление психологической науки (И.М. Сеченов, В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, И.А.Сикорский и др.), а также развитие психолого-педагогических знаний в трудах таких ученых, как К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, В.В. Зеньковский и др.

Для студентов, обучающихся по специальности 020400 Психология.

УДК 159.9(075.8)
ББК 88.1я73

ISBN 978-5-9765-0346-5

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение

Интерес к истории отечественной психологии возрастает с каждым годом, появляются новые имена, намеренно забытые официальной наукой, издаются ранее запрещенные работы. История психологии, как никакая другая отрасль психологической науки, была в нашей стране долгое время чрезвычайно сильно идеологизирована. В последнее десятилетие появилось много работ, в которых по-новому, объективно и полно раскрываются проблемы, этапы большого исторического пути российской психологии, иначе расставляются акценты. Все это, несомненно, важно для понимания настоящего состояния науки и прогнозирования ее будущего.

Курс «История психологии» является одним из самых объемных при подготовке психологов-профессионалов, его изучают практически во всех вузах, готовящих специалистов разных отраслей психологии. Изучение курса оказывается важным систематизирующим звеном в научной подготовке психологов, при этом решается ряд задач — воспитательная, мотивирующая, систематизирующая и др. Главными целями преподавания курса являются не просто освоение знаний, а развитие у студентов умения мыслить, критически оценивать изученное, находить новые подходы к решению актуальных психологических проблем.

Как правило, бóльшая часть курса «Истории психологии» посвящена истории зарубежной психологии. Отечественная история представлена в небольшом объеме учебных часов, что, на наш взгляд, является не самой лучшей традицией прошлого. В то же время самостоятельное изучение русской психологии студентами затруднено в силу отсутствия специальной литературы — учебников, пособий, первоисточников и пр. Исторические материалы оказываются труднодоступными для студентов, их изложение бывает односторонним, а имена некоторых ученых остаются в тени.

Для наилучшего понимания и усвоения огромного фактического материала по предмету нами был выбран прин-

цип персоналистического описания в рамках определенного исторического периода. Его эффективность доказана в ходе многолетнего преподавания курса «Истории психологии», хотя он, безусловно, является простейшим, начальным вариантом анализа исторических процессов. В предлагаемой работе уделено внимание биографиям великих ученых, что, на наш взгляд, имеет не только познавательное, но и огромное воспитательное значение.

Автор выражает свою признательность профессору В.В. Большаковой за привитые ею любовь и уважение к истории отечественной психологической науки.

Раздел 1

Общая характеристика состояния отечественной психологии конца XIX — начала XX в.

Характеристика основных направлений в отечественной психологии в конце XIX — начале XX столетий представлена в работах В.В. Аншаковой, Е.А. Будиловой, В.В. Большаковой, А.Н. Ждан, В.П. Зинченко, В.А. Кольцовой, В.А. Мазилова, Т.Д. Марцинковской, Е.В. Левченко, Н.А. Логиновой, А.А. Никольской, А.В. Петровского, В.А. Якунина, М.Г. Ярошевского и других исследователей (1—5, 8, 9, 10, 12, 15—26). Анализируя конкретные психологические концепции, эти авторы дают исчерпывающее представление об исторических предпосылках становления психологии как самостоятельной науки. Данные материалы использованы в настоящем пособии, которое представляет собой первый шаг в цикле изданий, посвященных отечественной психологии периода ее становления.

Многообразие работ, имен, исследований, изучение которых стало возможным в последнее время, создает определенные трудности в изучении дисциплины. В целях систематизации материалов, для облегчения усвоения знаний целесообразно выделить несколько направлений в отечественной психологии, основываясь на главных профессиональных интересах ученых-психологов:

1) психофизиологическое и психиатрическое направления;

2) педагогическое направление;

3) философско-религиозное направление;

4) классическое направление, представленное работами университетских профессоров-психологов.

В советское время главное внимание в работах по истории психологии уделялось учениям врачей-физиологов,

при этом, как правило, не допускались критические оценки. В последние годы значительно вырос интерес к анализу философско-религиозных учений в области психологии, появилось много работ на эту тему.

В нашем учебном пособии рассматриваются первое и второе направления — психологическое наследие врачей-физиологов, психиатров и педагогов, сыгравших значительную роль как в становлении и оформлении общих методологических, теоретических вопросов, так и в формировании отдельных практических отраслей психологии. Отнесение ученого к тому или иному направлению здесь достаточно условно: например, многие представители врачебной науки внесли огромный вклад в развитие детской и педагогической психологии (И.А. Сикорский, В.П. Кащенко и др.), а педагоги были религиозными деятелями (В.В. Зеньковский). Некоторые имена знакомы нам со школьных лет, но при этом, как показывает опыт преподавания истории психологии, знакомство ограничивается самими именами и двумя-тремя поверхностными ассоциациями, студенты плохо представляют истинную роль «якобы знакомых» ученых в развитии современной науки. Поэтому мы предприняли попытку подробно ознакомить студентов с наследием наших великих соотечественников.

Безусловно, удалось представить теории не всех ученых, внесших вклад в развитие психологических знаний: наряду со знакомыми именами хотелось познакомить читателей с теми, кто был незаслуженно забыт, но плодотворно работал на благо психологической науки.

Отечественная психология прошла сложный путь развития, возможно, более трагичный и неоднозначный, чем психология в любой другой стране. Первоначально, в так называемый философский период существования психологии, можно говорить о ее развитии, синхронном с зарубежной психологией. Собственно научные психологические системы так же, как и в Европе, стали появляться в отечественной науке с середины XIX в. Выделение психологии в самостоятельную науку было ознаменовано

внедрением экспериментального и других эмпирических методов исследования, созданием научных психологических лабораторий, появлением целой плеяды психологов. Что касается профессиональной подготовки психологов-первопроходцев, то их жизненный выбор, так же, как и у европейских и американских ученых, был предварен работой в самых различных направлениях — от религиозно-философских до анатомо-физиологических и психиатрических. Со 2-й половины XIX в. в России, как и в других странах, сложилась благоприятная ситуация для бурного развития психологической науки.

Прежде всего отечественная психология 2-й половины XIX — начала XX в. была неразрывно связана с мировой психологической наукой: наши ученые проходили стажировки в ведущих европейских научных центрах, публиковались в зарубежных изданиях, участвовали в международных съездах. Труды иностранных ученых переводились на русский язык почти сразу же, как появлялись у себя на родине. Отечественные психологи систематически делали обзоры зарубежных изданий. Можно говорить о творческом взаимовлиянии отечественной и западной психологии. Русская психология занимала достойное место в мировой науке, ее теоретические и практические разработки являлись общепризнанными. При этом отрадно отметить, что отечественная психология сохраняла своеобразие, неповторимость, проявляющиеся многими характерными чертами.

Русская психология своими глубокими корнями уходит в религиозно-философские традиции, в отечественную культуру, для которых, в свою очередь, был характерен высочайший гуманизм. Восприняв гуманистические идеи, психологи даже самых «естественных» отраслей науки во главу угла ставили изучение человека в его целостности, неповторимости, уникальности, т.е. занимали именно те позиции, которые в настоящее время в зарубежной психологии принято обозначать как гуманистические. Впоследствии это было частично утрачено советской психологией, где существовала, например, идея унификации личности.

Из гуманизма как характеристики отечественной науки логично проистекает системный характер русской психологии. Так, изучение не просто элементов структуры, а комплексное исследование человека, личности было поставлено в качестве главной задачи бехтеревской лаборатории и институтов. Эта замечательная традиция нашла достойное продолжение в трудах российских ученых конца XX в.

Отечественная психология у истоков своего оформления в самостоятельную науку стала ответом на запросы практики, и это еще одна ее характерная черта. Все ученые так или иначе касались вопросов образования и воспитания, вопросов лечения, коррекции, помощи людям с отклонениями в психике. Основными областями приложения психологических знаний в тот период стали педагогическая практика и медицина. Получаемые эмпирические данные подлежали осмыслению и обобщению, они служили основой для построения теоретических научных систем. В то же время теория обогащала практику, показывала перспективы, объясняла просчеты.

Главнейшей чертой отечественной психологии следует назвать ее полемичность. Противоположные взгляды на проблемы самого разного уровня порождали интересные научные споры, дискуссии. Это — ставшая классикой борьба материализма и идеализма, противостояние экспериментальной и общей, традиционной психологии, спор о воспитательной функции образования (только знания или плюс еще и воспитание) и т.п. Зачастую итоги дискуссий приводили к крайним, не всегда верным позициям, доминировавшим в науке долгие годы или даже дискредитировавшим ее. Примерами могут служить экспериментальная педагогика, трудовые школы, физиологизация психологии и многое другое. Склонность к непримиримости позиций, к сожалению, сохранялась долгое время.

Возможно, полемичность отечественной науки была следствием сильной идеологизированности области психологических знаний. Социальная включенность, зависимость от общественных настроений и веяний были типичными для

многих психологических концепций если не в содержательном плане, то хотя бы с точки зрения общественного резонанса. Так, в конце XIX в. в русском обществе считалось, что «Рефлексы головного мозга» И.М. Сеченова должен прочитать каждый культурный человек. Хотя, конечно, далеко не все, даже очень образованные люди, были в состоянии оценить научное содержание работы. Также, возможно, что именно в силу идеологической переориентации общества в 20-х годах XX в. многие ученые-психологи ушли из области успешно изучаемых ими проблем в социально одобряемые или более нейтральные темы. Погруженность в социальный контекст оказалась очень устойчивой традицией, господствовавшей в нашей психологии практически до конца XX в.

В конце XIX — начале XX в. в России сложились все необходимые социально-культурные и общенаучные предпосылки становления психологии. Отечественная психология успешно завоевала статус самостоятельной науки. Это произошло благодаря усилиям не только представителей естественно-научных профессий, как принято подчеркивать во многих работах, но и благодаря гуманистическим традициям и классической психологической школе, противостоявших утрированию роли физиологических методов в исследовании психики и отстаивавших специфику предмета психологии.

Русская психология возникла на фоне высокого общественного интереса к проблемам человека, его возможностям, перспективам, средствам развития и коррекции. Появилась целая плеяда ученых, профессионально занимавшихся психологической наукой. Они пришли в психологию из самых разных наук. Благодаря именно их усилиям в России стали возникать различные профессиональные психологические учреждения: лаборатории, институты, психологические отделения на факультетах университетов. Так, первые психологические лаборатории были открыты в 1885 г. в Казани, в 1895 г. в Москве и в Петербурге и др. Не менее важную роль в распространении психологических идей и интеграции усилий отдельных ученых сыграли

общественные объединения психологов — научные общества (Московское психологическое общество,1889; Философское общество при Петербургском университете,1869; Антропологическое общество при Военно-медицинской академии,1893, и др.). Научные дискуссии, обмен мнениями были возможны также благодаря различным съездам ученых (психиатрические съезды — 1887, 1905 г.; съезды по педагогической психологии — 1906, 1909 г.; по экспериментальной педагогике — 1911, 1913, 1916 г.; съезды по семейному воспитанию — 1913, 1915 г. и др.). Широкое распространение получили разнообразные периодические издания по психологическим наукам; появилась возможность знакомиться с опытом западной психологии не только по переводам, но и непосредственно в лабораториях, институтах, на съездах в Европе.

Итак, психология в России конца XIX — начала XX в. стала начальным этапом в развитии этой науки как самостоятельной дисциплины.

Раздел 2

Вклад врачей-физиологов и психиатров в становление психологической науки

И.М. СЕЧЕНОВ: ОСНОВАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГИИ

Иван Михайлович Сеченов родился 1 (13) августа 1829 г. в селе Теплый стан Симбирской губернии в дворянской семье. Первоначально Сеченов получил высшее инженерно-техническое образование, а затем в 1850 г. поступил на медицинский факультет Московского государственного университета. По окончании университета Сеченов стажировался в Германии в лабораториях Гельмгольца, Дюбуа-Реймона и др. В 1860 г. он создал в Петербургской медико-хирургической академии первую физиологическую школу, имевшую поначалу физико-химическое направление. Позже, в 1870 г., Сеченов покинул академию и до 1876 г. заведовал кафедрой физиологии Новороссийского университета. Умер И.М. Сеченов в 1905 г. На родине ему воздвигнут памятник, а в 1955 г. имя Сеченова присвоено Московскому медицинскому институту.

В статье «Кому и как разрабатывать психологию» (1873) И.М. Сеченов предложил план построения психологии как опытной науки. В ответ на критику о превращении им психологии в придаток физиологии Сеченов провозгласил постулат о «родственности» психического и физиологического «по способу происхождения», т.е. по механизму совершения.

Программа преобразования психологии в самостоятельную опытную науку предлагала опираться на объективный метод — наблюдения за генезисом и эволюцией индивидуального поведения. Разрабатывать психологию должны прежде всего физиологи — люди, владеющие объ-

ективными методами. Сеченов исходил из того, что психология лучше всего может быть разработана с помощью физиологических методов, вскрывающих механизм психических явлений. Эти методы он противопоставлял самонаблюдению как единственному методу субъективной психологии.

Большое значение отводилось также генетическому методу в психологии. В работах «Кому и как разрабатывать психологию» и «Элементы мысли» Сеченов поставил перед собой задачу проследить развитие сложных психических форм из элементарных. Поэтому важную роль, по его мнению, играют психология животных, психология ребенка, вопросы исторического развития представлений, мышления и речи. Выступая против субъективной психологии, основанной на самонаблюдении, Сеченов не отвергал полностью метод самонаблюдения, считая, что одна из сторон психических явлений — сознательный элемент — может подлежать исследованию только на самом себе при помощи самонаблюдения.

И.М. Сеченов предложил новое понимание предмета психологии. В работе «Кому и как разрабатывать психологию» он определил ее как «науку о происхождении психических деятельностей». Задача психологии заключалась в том, чтобы объяснить, каким образом совершаются (происходят) различные виды деятельности (восприятие, память, мышление и т.п.). Они строятся по типу рефлекса, т.е. также являются «трехчленными» (имеют начало, середину и конец). Они включают вслед за восприятием среды и его переработкой в головном мозгу ответную работу двигательного аппарата. Предмет психологии, таким образом, охватывал не только явления и процессы сознания (или бессознательной психики), но и весь цикл взаимодействия организма с миром, включая его внешние телесные действия.

Сеченов построил свою психологическую систему, основываясь на понятии «рефлекс», которое он трактует как отражение в широком смысле слова, возникающее в результате раздражения со стороны внешнего мира чув-

ствующей поверхности, составляющей часть нервного механизма. Сеченов показал, что рефлекторный механизм характеризует не только спинномозговую деятельность, но и деятельность головного мозга, являющегося непосредственным материальным субстратом. Он делает набросок «мозговой машины», понимая под ней не простое передаточное устройство внешнего раздражителя на движение, а механизм, снабженный несколькими центральными придатками (всего их четыре), от действия которых и зависит конечный эффект внешнего импульса. Эта «машина», по Сеченову, способна объяснить основные свойства человеческого поведения.

Но Сеченов не отождествлял психический акт с рефлекторным, а указывал на сходство в их строении. Само понятие о рефлексе было им радикально преобразовано так же, как и понятие о психике.

За импульс, который пускает в ход рефлекс, классические схемы принимали физический стимул. Согласно же Сеченову, начальным звеном рефлекса является не внешний, механический толчок, а раздражитель — сигнал. Существует различие между раздражителем — стимулом и раздражителем — сигналом. Действие стимула ограничено возбуждением нервных волокон. Сигнал же играет двоякую роль. Он связан и с организмом, который его воспринимает, и с внешней средой, свойства которой он различает. Благодаря этому он информирует организм о ситуации, к которой должны приладиться рабочие органы (мышцы). Последние обладают чувствительностью. В них встроены сенсорные приборы, которые передают в мозг сигналы о достигнутом эффекте, вынуждая, если потребуется, автоматически корректировать поведение.

Модель рефлекторной дуги Сеченов заменил моделью рефлекторного кольца. Если кольцо не замыкается, действие нарушается. В качестве примера приводилось поведение больных (атактиков), у которых расстроена мышечная чувствительность. Им очень трудно ходить из-за того, что они не

ощущают почвы (их мозг не получает «обратных» сигналов из мышц), хотя сами мышцы не поражены.

Таким образом, одним из главных положений, сформулированных Сеченовым в физиологии центральной нервной системы, является идея о целостности нервного акта, единой природе его чувственной, центральной и двигательной деятельности. Сеченов сформулировал основную аксиому психологии: «Мысль о психическом акте как процессе, движении, имеющем определенное начало, течение и конец, должна быть удержана как основная».

Большое значение Сеченов придавал работе органов чувств для понимания деятельности центральной нервной системы. Зависимость нервной системы от внешнего мира, возбуждающего ее деятельность, осуществляется прямо и непосредственно органами чувств, функциями которых являются ощущение, чувствование.

Исследования И.М. Сеченова в области психофизиологии органов чувств привели к созданию им учения об органах чувств как об «аналитических снарядах», впоследствии развитого И.П. Павловым в его учении об «анализаторах». Не менее интересна также теория взаимодействия органов чувств. Например, общность зрения и осязания, по Сеченову, заключается в том, что только они обладают способностью относить свои впечатления к производимым причинам, в то время как другие виды чувствительности приобретают эту способность лишь во взаимодействии со зрением и осязанием. Рассматривая деятельность как реальные встречи человека с внешним миром, как основу психического развития и познания, Сеченов показал роль зрения и осязания в их совместной деятельности и их относительную ценность в различных условиях и в различных целях.

Зрение дает возможность отражения пяти качеств предмета: его очертаний или контуров, величины, формы, цвета и положения в пространстве (относительно глаза).

Сумма кожных ощущений разнообразнее по содержанию, так как, за исключением цвета, осязание включает в

себя все зрительные категории и, помимо этого, тепло, гладкость или шероховатость, твердость, упругость или мягкость воспринимаемой поверхности. В своем сочетании зрение и осязание дают возможность многостороннего активного чувственного познания внешнего мира. Согласно Сеченову, ведущую роль играет при этом рука как одновременно чувствующее и действующее орудие, что наиболее ярко обнаруживается у слепых. Являясь органом активного осязания, руки служат человеку подвижно во всех тех направлениях, что и глаза (вверх, вниз, вправо, влево и т.д.). Осязательную поверхность, эквивалентную сетчатке глаза, представляет ладонь. Рука же в целом, с ее подвижностью во всех сочленениях, служит аппаратом, перемещающим осязательную поверхность ладони в пространстве, и часто играет ту же роль в актах пространственного осязания, что и мышечный аппарат глаз.

Сеченов проанализировал мышечное чувство как общий компонент ряда сложных чувствований: описывает генезис мышечного чувства, показывает, как движение, в частности ходьба, превращает мышечное чувство в измеритель или дробный анализатор пространства и времени.

В характеристике центрального звена рефлекса Сеченов подчеркивал его психический характер, именно поэтому он отвергает идеалистическое понимание психических процессов как процессов самостоятельных и настаивает на понимании их как интегральной части нервного процесса. В таком плане психический элемент — сознание невозможно оторвать от своего начала — внешнего импульса и от своего завершения — поступка, действия.

Важнейшей заслугой Сеченова стало открытие им явления центрального торможения. До него считалось, что в головном мозгу протекает только один нервный процесс — возбуждение. Сеченов же обнаружил в эксперименте способность головного мозга задерживать рефлексы. Это открытие он истолковал как нервный механизм психических функций — воли и мышления. Волевого человека отличает умение противостоять неприемлемым для него влияниям,

какими бы сильными они ни были, подавлять нежелательные влечения, что и достигается аппаратом торможения.

С материалистических позиций ученый рассматривал процессы эмоций, воли, представлений, памяти и мышления. При исследовании проблемы ощущения и восприятия Сеченов опирался на достижения естествознания; в ходе изучения представлений и памяти он анализировал роль усвоения исторического опыта отдельным человеком. В понимании Сеченова память не сводится к одному лишь запечатлению, а характеризуется прежде всего типом организации запечатлеваемых представлений, связанной с произвольной деятельностью человека.

С точки зрения И.М. Сеченова, познание развивается от чувственного восприятия к предметному мышлению, анализ которого был выполнен с большой полнотой и глубиной. Основанием для выводов явился собранный лично Сеченовым материал наблюдений над развитием мышления ребенка. В специальных работах о мышлении подробно описывается генезис основных форм мышления, к которым он относил анализ, синтез и классификацию. Решая проблему соотношения мышления и речи, Сеченов отождествлял мышление с речью, рассматривая мысль лишь как заторможенную речь, а частную особенность речи — символизацию как всеобщий закон мышления.

Большое внимание Сеченов уделял изучению двигательного звена как последнего звена рефлекторного акта. Сеченов писал, что «около самого сердца» он вы́носил мысль, согласно которой мышца является органом не только движения, но и познания. С ее помощью организм воспринимает объекты внешней среды (в построении зрительного образа, например, важную роль играют как бы бегающие по предметам, непрерывно работающие мышцы глаз), сравнивает их, анализирует, т.е. производит операции, которые уже являются умственными. Механизм торможения задерживает внешнее выражение этих действий. Однако они не исчезают, но из внешних преобразуются во внутренние. Впослед-

ствии этот процесс был назван интериоризацией (переходом извне вовнутрь). Сеченов утверждал: «Смеется ли ребенок при виде игрушки, улыбается ли Гарибальди, когда его гонят за излишнюю любовь к Родине, дрожит ли девушка при первой мысли о любви, создаст ли Ньютон мировые законы и пишет их на бумаге — везде окончательным фактом является мышечное движение».

Идеи И.М. Сеченова вызвали бурный резонанс в научной среде, обществе в целом. По свидетельству современников, в России не считался образованным человеком тот, кто не прочитал трактат «Рефлексы головного мозга» (1863).

Противники Сеченова утверждали, будто он свел все богатство душевной жизни к дрожанию мышц. Известно также, что труд Сеченова «Рефлексы головного мозга» подвергся судебному преследованию со стороны Главного управления по делам печати царской России как книга, ведущая «к развращению нравов». Приказ об аресте сеченовской книги последовал сразу после того, как студент Дмитрий Каракозов стрелял в императора Александра II. Сам Сеченов в полицейских донесениях был назван «главным теоретиком в нигилистическом кружке». В книге просматривалась близость Сеченова к революционно-демократической интеллигенции (дружба с Чернышевским), что и послужило причиной для возникновения разных слухов. По одному из них, Сеченов являлся прототипом доктора Кирсанова — одного из героев романа Чернышевского «Что делать?».

В то же время великие русские ученые и мыслители Менделеев и Тимирязев, педагог Лесгафт, психиатры Корсаков и Бехтерев оказали поддержку ученому-физиологу, встали на защиту сеченовских идей в его борьбе за основание научной психологии.

Сеченов явился великим преобразователем физиологии и психологии. Он был одним из лучших представителей славных традиций передовой общественной мысли в русской науке 60—90-х годов XIX в. (1, 9, 10, 12, 17, 18, 21, 26).

В.М. БЕХТЕРЕВ: РЕФЛЕКСОЛОГИЯ, КОНЦЕПЦИЯ ПСИХИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ НАЦИИ

Владимир Михайлович Бехтерев родился 20 января 1857 г. в селе Сорали Елабужского уезда Вятской губернии в семье мелкого государственного служащего. В 1873 г. Бехтерев поступил в Медико-хирургическую академию в Петербурге, а в 1878 г. окончил ее и был оставлен для дальнейшего обучения на кафедре психиатрии у И.П. Мержеевского.

В 1881 г. Бехтерев защитил докторскую диссертацию по медицине, получил ученое звание приват-доцента. В 1884 г. он отправился в командировку за границу, где занимался у таких известных европейских психологов, как Дюбуа-Реймон, Вундт, Шарко и др.

По возвращении Бехтерев преподавал в Казанском университете на кафедре душевных болезней, занимался организацией Общества невропатологов и психиатров, издавал журнал «Неврологический вестник». Но самым значительным событием для психологии явилось создание в 1885 г. психофизиологической лаборатории при Казанском университете. Это было первое в России психологическое научно-исследовательское учреждение. Весной 1893 г. Бехтерев получил от начальника Петербургской военно-медицинской академии приглашение занять кафедру душевных и нервных болезней.

В 1907—1912 гг. Бехтеревым была создана трехтомная «Объективная психология». Как отмечают отечественные и зарубежные исследователи, она стала важной вехой в истории современной психологии. Впоследствии ученый выдвинул программу создания новой науки, названной им рефлексологией.

В 1908 г. Бехтерев создал Психоневрологический институт в Петербурге и стал его директором. После революции в 1918 г. Бехтерев обратился в Совнарком с ходатайством об организации Института по изучению мозга и психической деятельности. Когда институт был создан, Бехтерев занял должность его директора и оставался им до самой смерти. Институт по изучению мозга и психической деятельности был впоследствии назван Государственным рефлектологическим институтом по изучению мозга им. В.М. Бехтерева.

В 1927 г. ученому было присвоено звание заслуженного деятеля науки РСФСР. В.М. Бехтерев умер в том же году 24 декабря в Москве.

Особая роль в отечественной психологии принадлежит В.М. Бехтереву — им было создано несколько научных учреждений в России, основаны различные периодические издания.

Открытие в Казани в 1885 г. первой в России лаборатории экспериментальной психологии является важнейшей исторической вехой в становлении отечественной науки. При организации ее Бехтерев использовал опыт вундтовской лаборатории. Научная проблематика обеих лабораторий была сходной, но подход Бехтерева отличался принципиальной новизной.

Прежде всего он исходил из естественно-научных материалистических позиций. Вундт изучал главным образом элементы сознания, используя субъективный метод — интроспекцию. Бехтерев настаивал на применении объективных методов. Для проведения экспериментов в лаборатории, кроме стандартного лабораторного оборудования, использовались приборы, сконструированные Бехтеревым и его сотрудниками.

Кроме того, в новой лаборатории осуществлялся системный подход к изучению человека и, в частности, использовался сравнительный метод анализа объективно полученных данных. Сопоставлялись результаты, полученные на человеке в условиях лабораторного эксперимента и путем наблюдений над больными в неврологической и психиатрической клиниках, при изучении поведения человека и животных (обезьян), при исследовании гистологических срезов мозга и патологоанатомических препаратов мозга больных после их смерти и др.

За относительно небольшой период существования лаборатории ее сотрудники провели и опубликовали результаты около 30 исследований. Это были, по сути, первые исследо-

вания, в которых оформлялись общие принципы организации психологического эксперимента.

В 1908 г. В.М. Бехтерев организовал в Петербурге Психоневрологический институт — уникальное научное, учебное и практическое учреждение, включавшее ряд лабораторий: психологическую, рефлексологическую, анатомическую, физиологическую, антропологическую. Сюда же относились: Педологический институт, нервно-хирургическая клиника, вспомогательная школа для нервнобольных и слабоумных детей. Психоневрологический институт готовил педагогов, врачей, юристов, давая специалистам широкие антропологические знания, причем большое внимание уделялось психологическому образованию.

В 1918 г. Бехтерев создал Институт по изучению мозга и психической деятельности. В проекте его структуры предусматривались: отдел мозга (подотделы — анатомии, физиологии и биохимии мозга), отдел рефлексологии с подотделами индивидуальной и коллективной рефлексологии, патологической рефлексологии, подотдел сравнительной психологии народов, зоорефлексологии и т.д. Уже по названию этих подразделений можно заключить, что Бехтерев задумывал широко развернуть междисциплинарные исследования человека. Впоследствии структура института не раз претерпевала изменения, упрощалась, но установка на комплексность оставалась неизменной.

В.М. Бехтерев был редактором ряда изданий, в которых рассматривались актуальные проблемы психологии — «Вопросы изучения и воспитания личности», «Педологический вестник», «Вестник Знания», «Обозрение психиатрии, неврологии и экспериментальной психологии» и др. Ученым был создан фундаментальный семитомный труд «Основы учения о функциях мозга», систематизировавший общие положения о деятельности мозга. Работа Бехтерева по изучению морфологии мозга, описание им целого ряда физиологических и патологических рефлексов, неврологических симптомов и синдромов внесла бесценный вклад в развитие отечественной науки.

В области психиатрии заслуги В.М. Бехтерева также чрезвычайно велики: это открытие связей между нервными и психическими болезнями, психопатии и циркулярного психоза; клиника и патогенез галлюцинаций, описание ряда форм навязчивых состояний, различных проявлений психического автоматизма и многое другое.

Основными принципами патопсихологического исследования в школе В. М. Бехтерева были использование комплекса методик, качественный анализ расстройства психики, личностный подход, соотнесение результатов исследования с данными здоровых лиц соответствующего возраста, пола, образования. Бехтерев также разработал объективные методы изучения нервно-психического развития детей. Он был новатором в области работы с психическими и нервными заболеваниями, а также их профилактики. Для лечения нервно-психических заболеваний он ввел сочетательно-рефлекторную терапию неврозов и алкоголизма, психотерапию методом отвлечения, коллективную психотерапию. В качестве успокаивающего средства широко использовалась микстура Бехтерева. Важными факторами в сохранении психического здоровья ученый считал труд, творчество, активную общественную деятельность личности.

Заслуживает особого внимания вклад Бехтерева в психотерапию зависимого поведения. Бехтерев дал глубокий анализ социальных причин алкоголизации и наркотизации населения. Алкоголизм он рассматривал как болезнь, предложил меры медицинского и социального характера для борьбы с алкоголизмом в России. Разработанная система применялась в Экспериментально-клиническом институте по изучению алкоголизма на базе Психоневрологического института. В комплексе методов лечения алкоголизма были предложены различные виды психотерапии: гипноз, убеждение, внушение, «самоутверждение» и другие, опыт применения которых используется в современной практике. Коллективную психотерапию алкоголиков под гипнозом ввел в России тоже Бехтерев. Сохранились уникальные кинокадры: ученый гипнотизирует огромную аудиторию из

специально собранных больных. Он считал необходимым создание научной теории и организации практической работы по охране психического здоровья россиян в масштабах страны.

Бехтерев признавал существование двух психологий — субъективной, основным методом которой должна быть интроспекция, и объективной психологии. Бехтерев причислял себя к представителям объективной психологии, потому что считал возможным объективное изучение лишь наблюдаемого, т.е. поведения и физиологической активности нервной системы.

Предметом объективной психологии является поведение. Чтобы объяснить и предсказать поведение личности, надо изучить объективные его основания — прошлый опыт и наследственность, выраженные в особенностях нервной системы и всего организма, и соотнести все это с актуальными реакциями и поступками. Иначе говоря, чтобы понять поведение субъекта, надо изучать человека в целом. В.М. Бехтерев считал, что человек как личность по своей природе явление биосоциальное.

Основной единицей анализа нервно-психической деятельности, по Бехтереву, является рефлекс как универсальный динамический механизм, лежащий в основе всех реакций человека. Ученый утверждал, что все психические процессы сопровождаются рефлекторными двигательными и вегетативными реакциями, которые доступны наблюдению и регистрации. Для описания сложных форм рефлекторной деятельности Бехтерев предложил термин «сочетательно-двигательный рефлекс».

Исследование более высоких уровней организации человека — личности — должно, по мнению Бехтерева, быть системным и комплексным. Бехтерев считал, что личность — это объединяющее и направляющее начало, которое руководит мыслями, действиями и поступками человека, определяет активное отношение к окружающему миру, к людям, основанное на индивидуальной переработке внеш-

них воздействий. Индивидуальность личности проявляется в оригинальности и активности. В процессе формирования личности у нее складывается система отношений к окружающему, к людям.

В.М. Бехтерев, основываясь на результатах анализа индивидуальной психологии, создал теорию коллектива и развития личности в коллективе («Коллективная рефлексология», 1921). Коллектив рассматривается как собирательная личность, проявления этой личности подчиняются объективному рефлексологическому изучению, так же, как и проявления отдельной личности.

Одним из основоположников педагогической психологии раннего детства является В.М. Бехтерев. Он считал, что многие причины ненормальных характеров, болезненных склонностей, душевных заболеваний часто коренятся в плохо поставленном воспитании в детские годы, особенно в раннем возрасте. Психическое здоровье детей обеспечивается прежде всего научно обоснованным воспитанием и образованием.

В учебно-воспитательной работе необходимо учитывать анатомо-физиологические задатки, но В.М. Бехтерев самым решительным образом выступал против преувеличения роли наследственности в развитии личности. Он полагал, что человек получает возможность воздействовать на свои природные склонности и противостоять до определенной степени влиянию наследственности благодаря усвоенным в процессе воспитания навыкам.

В.М. Бехтеревым велась огромная практическая работа по изучению психики не только здоровых, но и больных детей с пониженной успеваемостью, нервных и слаборазвитых в различных организованных им учреждениях (Педагогический институт социального воспитания нормального и дефектного ребенка, Детский обследовательский институт, Воспитательно-клинический институт, Институт морального воспитания и др.). Полученные эмпирические данные и

теоретические рассуждения легли в основу многочисленных статей по психологии детей первых лет жизни.

Целью воспитания Бехтерев считал формирование всесторонне развитой, деятельной личности с лучшими идеалами общественной жизни, с готовностью и умением служить обществу, народу, с гармонически развитым телом и духом. Важнейшими составными частями этого «гармонического развития тела и духа» являются социально-трудовое воспитание (как основное звено нравственного воспитания), умственное, физическое, эстетическое, половое воспитание. Само воспитание понималось Бехтеревым как процесс выработки навыков и привычек, т.е. реального поведения, реальных действий и поступков ребенка, в том числе и по отношению к сохранению своего физического и психического здоровья.

В.М. Бехтерев выдвинул и обосновал идею социализации личности в ходе социально-трудового воспитания, которое понималось им как воспитание социально-общественных чувств и прежде всего чувства гражданского долга — стремления к деятельности на общую пользу в форме совместного труда. Систематический труд на благо народа, по мнению В.М. Бехтерева, является важнейшим фактором нормального и здорового развития личности ребенка.

Особое значение Бехтерев придавал сочетанию семейного и общественного воспитания, отводя огромную роль матери как естественной воспитательницы детей, чье влияние на психическое здоровье ребенка является очень важным. Физическое воспитание было для ученого не только средством охраны физического здоровья и правильного его развития, но и важным фактором психического развития и здоровья ребенка.

Кроме того, Бехтерев был убежден, что недостаточное внимание к проблеме полового развития может привести к серьезным социальным проблемам, угрожающим физическому и психическому здоровью народа. Губительное развитие заболеваний, распространение проституции, увеличение преступности, а также бесплодие, вырождение и вымирание

населения — вот часть тех проблем, которые в начале XX в., по его мнению, сделали необходимым научное освещение вопросов пола.

Большое внимание было уделено Бехтеревым психологическому анализу и обоснованию конкретных методов воспитания и воздействия на личность: убеждению, внушению, примеру и подражанию, поощрению и неодобрению. Преимущественное использование того или другого метода зависит от ряда причин, в том числе от психологических особенностей детей разного возраста.

Научный анализ проблемы внушения и убеждения стал важным этапом в разработке методов психотерапии и психологии пропаганды. По Бехтереву, внушение, с одной стороны, и убеждение, с другой, являются основными формами воздействия одного лица на другое. Внушение — это давление, которое оказывают люди друг на друга словами, интонацией, мимикой, своими поступками. Внушение — это всякое «производимое на психику впечатление», попадающее в мозг помимо сознательного контроля разума. Бехтерев отмечал, что внушаемость, помимо своих лечебных свойств, имеет и оборотную сторону, участвуя в организации массовых психических безумий, ослепления тысячных толп, населения деревень и городов, а порой и целых народов. Таким образом, внушать — значит более или менее непосредственно прививать к психической сфере другого лица идеи, чувства, эмоции и иные психофизические состояния. Иначе говоря, воздействовать так, чтобы по возможности исключить критику и суждение.

Словесное убеждение обыкновенно действует на другое лицо силой своей логики и непреложными доказательствами, внушение действует путем непосредственного прививания психических состояний, т.е. идей, чувствований и ощущений, не требуя вообще никаких доказательств, не нуждаясь в логике. Пути для передачи психических состояний с помощью внушения гораздо более многочисленны и разнообразны, нежели пути для передачи мыслей путем убеждения. Вот почему внушение представляет собою более распростра-

ненный фактор, нежели убеждение. Несомненно поэтому, что внушение, или прививание психических состояний, играет особую роль в нашем воспитании, по крайней мере до тех пор, пока логический аппарат ребенка не достигнет известной степени развития, позволяющего ему воспринимать логические выводы не менее, нежели готовые продукты умственной работы других. Эти последние усваиваются с помощью так называемого механического заучивания и подражания, в которых немалую роль играет внушение, или психическая прививка со стороны воспитателей и окружающих лиц.

Закономерности внушения исследовались экспериментально на животных. В 1921 г. академик В.М. Бехтерев вместе с известным дрессировщиком животных В.Л. Дуровым проводил опыты мысленного внушения дрессированным собакам заранее задуманных действий. За 20 месяцев исследований было проделано 1278 опытов мысленного внушения собакам, в том числе удачных — 696 и неудачных — 582. Опыты показали, что мысленное внушение необязательно должен проводить дрессировщик, это мог быть опытный индуктор. Необходимо было только, чтобы он знал и применял методику передачи, установленную дрессировщиком. Внушение проводилось как при непосредственном визуальном контакте с животным, так и на расстоянии, когда собаки не видели и не слышали дрессировщика, а он их.

Важную роль в сохранении психического и физического здоровья трудящихся, как считал В.М. Бехтерев, играет оптимальная организация производства. Бехтеревым и сотрудниками разрабатывалась так называемая рефлексология труда, в рамках которой труд рассматривался как разновидность соотносительной деятельности, где особую роль играет активность человека в преобразовании окружающей среды в соответствии с условиями человеческого существования.

Изучение трудовой деятельности человека, его индивидуальных особенностей проводилось с целью оптимизации

физических и психических затрат, развития способностей человека, сохранения его психического здоровья.

Результаты многочисленных исследований профессиональной деятельности использовались Бехтеревым и его сотрудниками на практике: создавались консультационные центры на базе биржи труда, шел поиск путей реализации принципа научной организации труда, обеспечивающего максимальную производительность при максимальном сохранении здоровья трудящихся и устранении всех условий, наносящих ущерб развитию личности.

В.М. Бехтерев был чрезвычайно разносторонним ученым, внесшим существенный вклад во многие отрасли психологии и медицины. Несмотря на широкую известность, истинное значение его работ не оценено до сих пор (1, 2, 5, 9, 10, 13, 18, 21, 25, 26).

И.П. ПАВЛОВ: РОЛЬ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ РАБОТ В РАЗВИТИИ ПСИХОЛОГИИ

Иван Петрович Павлов родился 14 (26) сентября 1849 г. в Рязани в семье священника. В 1860 г. поступил в рязанское духовное училище. Из обширного круга преподаваемых дисциплин Павлов почувствовал наибольшую склонность к естественным наукам. Интерес к физиологии сформировался после прочтения книги Дж. Льюиса «Физиология обыденной жизни», работ Д.И. Писарева и др.

Не закончив духовного образования, Павлов в 1870 г. уехал в Петербург, где поступил на естественное отделение физико-математического факультета Петербургского университета. В лаборатории И. Циона, который занимался исследованием влияния нервов на деятельность внутренних органов, Павлов провел свои первые научные опыты — изучение секреторной иннервации поджелудочной железы. За эту работу он был удостоен золотой медали университета.

После получения в 1875 г. степени кандидата естественных наук Павлов поступил на третий курс Медико-хирургической академии в

Петербурге (преобразованной впоследствии в Военно-медицинскую). По окончании академии Павлов работал в Ветеринарном институте, заведовал физиологической лабораторией в клинике С.П. Боткина, изучал физиологию в Лейпциге и Бреслау. В 1883 г. Павлов защитил диссертацию на соискание степени доктора медицины «О центробежных нервах сердца», посвященную описанию нервов, контролирующих функции сердца. В 1897 г. был опубликован знаменитый труд «Лекции о работе главных пищеварительных желез», в котором Павлов описал свои опыты и наблюдения по физиологии пищеварения. За этот труд он и получил в 1904 г. Нобелевскую премию.

С 1896 по 1924 г. И.П. Павлов руководил кафедрой физиологии Медико-хирургической академии. Многие годы деятельность И.П. Павлова была неразрывно связана с Институтом экспериментальной медицины, где он возглавлял отдел физиологии, названный впоследствии его именем. С 1921 г. и до конца жизни в его лаборатории проходили знаменитые «Павловские среды», где ученые обсуждали актуальные научные проблемы.

Исследования ученого получили международную известность. Он был избран академиком, почетным членом и доктором более чем 120 научных обществ, академий и университетов, отечественных и зарубежных. В 1935 г. в нашей стране проходил 15-й Международный конгресс физиологов, на котором ученые всего мира назвали Павлова «старейшиной физиологов мира». Умер И.П. Павлов в 1936 г. на 87-м году жизни в Ленинграде и похоронен на Волковом кладбище.

Помимо сухих фактов научной биографии И.П. Павлова представляется интересным и важным привести несколько примеров из его жизни, которые ярко характеризуют личность великого русского физиолога и гражданина. Павлов был высокообразованным и интеллигентным человеком, фанатично преданным науке — делу всей своей жизни. В сложное для России время гонений на инакомыслящих Павлов, как писал в некрологе профессор Д. Плетнев, никогда — ни в молодости, ни в старости — не лицемерил, не приспособлялся. Он глубоко презирал людей, которых историк эпохи Смутного времени охарактеризовал так: «Телом и духом перегибательные».

Хотя позиция официальных властей была лояльна по отношению к павловской школе, сам Павлов к большевистскому социальному экспериментированию относился резко критически, открыто заявляя, что для таких опытов он пожалел бы даже собаки. Как писал позднее академик Петр Капица, Павлов «без стеснения, в самых резких выражениях критиковал и даже ругал руководство, крестился у каждой церкви, носил царские ордена, на которые до революции не обращал внимания». Сам Павлов писал: «В первые годы революции многие из почтенных профессоров лицемерно клялись в преданности и верности большевистскому режиму. Мне было тошно это видеть и слышать, так как я не верил в их искренность. Я тогда написал Ленину: "Я не социалист и не верю в Ваш опасный социальный эксперимент"». Ответ главы Совнаркома был неожиданным: он распорядился обеспечить Павлову все условия для научной работы, организовать (в голодном Петрограде!) питание подопытных собак. Совнарком принял по этому поводу особое постановление. (Рассказывают, что академик Алексей Крылов, встретив как-то Павлова на улице, с горькой иронией попросил взять его к себе в собаки.)

Академик Павлов считал своим долгом заступаться за несправедливо арестованных или осужденных людей. Иногда его заступничество спасало людям жизнь. Через три недели после убийства Кирова и начала новой волны репрессий, 21 декабря 1934 г., 85-летний ученый направляет в правительство обращение, в котором пишет: «Революция застала меня почти в 70 лет. А в меня засело как-то твердое убеждение, что срок дельной человеческой жизни именно 70 лет. И поэтому я смело и открыто критиковал революцию. Я говорил себе: "Черт с ними! Пусть расстреляют. Все равно жизнь кончена, а я сделаю то, что требовало от меня мое достоинство". На меня поэтому не действовало ни приглашение в старую Чеку, правда, кончившееся ничем, ни угрозы при Зиновьеве в здешней "Правде"... Мы жили и живем под неослабевающим режимом террора и насилия. Я всего более вижу сходство нашей жизни с жизнью древних азиатских

деспотий. А у нас это называется республиками. Как это понимать? Пусть, может быть, это временно. Но надо помнить, что человеку, происшедшему из зверя, легко падать, но трудно подниматься. Тем, которые злобно приговаривают к смерти массы себе подобных и с удовлетворением приводят это в исполнение, как и тем, насильственно приучаемым участвовать в этом, едва ли возможно остаться существами, чувствующими и думающими человечно. И с другой стороны. Тем, которые превращены в забитых животных, едва ли возможно сделаться существами с чувством собственного достоинства. Не один же я так чувствую и думаю? Пощадите же родину и нас».

Павлов был одним из немногих русских ученых, которые допускали к работе в своих лабораториях женщин и евреев. Он приходил в ярость при малейшем намеке на антисемитизм.

Обладая взрывным темпераментом, Павлов бывал нетактичным, впадал в депрессию из-за неудавшихся опытов, но успешные результаты могли вызвать бурную радость, и он поздравлял не только своих сотрудников, но и собак. Во время большевистской революции 1917 г. он обрушился на одного из сотрудников, который опоздал на работу на десять минут. Стрельба на улицах не могла быть оправданием для прекращения работы. Но Павлов всегда был честным и прямым человеком, умеющим увлечь своей идеей. У него было хорошее чувство юмора, и он умел ценить шутку. Во время церемонии вручения почетной степени Кембриджского университета студенты с балкона спустили к нему на колени игрушечную собачку на веревке. Павлов потом держал эту собачку на своем рабочем столе.

И.П. Павлов был полностью погружен в свои научные проблемы и в житейском плане являл собой образец пресловутого «рассеянного профессора», полностью отрешенного от быта. В 1881 г. он женился, и его жене, Серафиме Васильевне, пришлось полностью взять на себя решение всех житейских проблем. Таково было взаимное соглашение, заключенное в самом начале супружества. Со своей стороны

Павлов обязался никогда не пить, не играть в карты и ходить в гости или принимать гостей только в выходные дни. Его бескорыстная одержимость работой доходила до такой степени, что жене иной раз приходилось напоминать ему о получении жалованья, которое было, к сожалению, очень невысоким. Долгие годы семья Павловых жила крайне стесненно. В 1884 г., когда Павлов работал над докторской диссертацией, родился первый ребенок. Хрупкий и болезненный младенец не выживет, говорили врачи, если мать и ребенок не смогут отдыхать за городом. Павлову удалось одолжить денег на поездку, но было слишком поздно: ребенок умер. Некоторое время Павлов вынужден был ночевать на койке в своей лаборатории, а его жена и второй ребенок жили у родственников, потому что они не могли позволить себе снять квартиру. Группа студентов Павлова, зная о его финансовых затруднениях, передала ему деньги под предлогом покрытия расходов на демонстрации опытов. Но все деньги Павлов потратил на своих лабораторных собак, не взяв себе ни копейки.

В 1923 г. Павлов посетил Соединенные Штаты, чтобы присутствовать на конференции в Нью-Йорке. На Центральном вокзале он присел отдохнуть на скамейку и положил портфель с двумя тысячами долларов рядом. Он был так поглощен разглядыванием людей, что совершенно не следил за портфелем, а потом просто встал и ушел. По этому поводу он высказался так: «Ну и ладно. Не следовало выставлять соблазн перед глазами бедняков».

До конца своих дней Павлов оставался ученым. Он проводил наблюдения за самим собой, когда бывал болен, и день смерти не стал исключением.

Научное наследие И.П. Павлова касается трех основных проблем: функции сердечных нервов, деятельности первичных органов пищеварения, изучения условных рефлексов. Мировое признание и Нобелевскую премию 1904 г. Павлов получил за исследования в области пищеварения.

И.П. Павлов создал учение о высшей нервной деятельности, согласно которому работа организма осуществляется по принципу рефлекторной саморегуляции. Центральную роль в саморегуляции выполняет нервная система.

Для психологии огромное значение имеют открытие и исследования условных рефлексов. Павлов, исследуя работу пищеварительных желез, заметил, что иногда слюна начинала выделяться еще до того, как собака получала пищу. Собаки пускали слюну, когда видели пищу или даже человека, который регулярно кормил их. Реакция слюноотделения, таким образом, оказывалась обусловленной раздражением, которое по предшествующему опыту ассоциировалось с едой.

Работа Павлова по изучению рефлекторной деятельности может служить образцом строго научного, экспериментального подхода. Стремясь достигнуть максимальной чистоты эксперимента, ученый постоянно совершенствовал методику работы. Так, им было создано устройство, позволяющее регистрировать точное количество капель слюны и время их падения. Чтобы исключить посторонние влияния на испытуемых собак, были разработаны не только специальные отдельные боксы для собаки и экспериментатора, но спроектировано трехэтажное лабораторное здание — так называемая Башня молчания. В ее окнах были специальные сверхтолстые стекла, в комнатах устанавливались двойные железные двери, а стальные балки, держащие перекрытия, погружались в песок. Здание было окружено рвом, заполненным соломой. Вибрация, шум, перепады температуры, запахи и сквозняки были полностью исключены. Таким образом, Павлов обеспечивал стандартные условия проведения эксперимента, устранял источники погрешностей, осуществлял жесткий контроль.

В 1923 г. Павлов обобщил исследования своей лаборатории в работе «Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных». В рефлекторной теории им выделяются два вида рефлексов — безусловные, или врожденные (рефлексы для удо-

влетворения определенной потребности, например в пище, в защите от вредных воздействий и др.), и условные — образованные на базе первых. Для безусловного рефлекса не требуется никакого научения: когда пища попадает в рот, слюноотделение является естественной реакцией пищеварительной системы. Но для того, чтобы вызвать у собаки слюну уже при виде пищи, необходимо научение. Павлов обнаружил, что многие раздражители, а не только вид пищи способны актуализировать условную реакцию слюноотделения у лабораторных собак, если они могут привлечь внимание животных, не вызывая в то же время страха или агрессии. Павлов проверил зуммеры, лампы, свистки, музыкальные звуки, шум кипящей воды, тикающий метроном и получил одинаковые результаты. Организм постоянно учится различать сигналы. Если сигнал ведет к успеху, т.е. подкрепляется, между ним и ответным действием организма образуется ассоциативная связь, которая при повторении становится все более прочной. Тем не менее она является временной и если в дальнейшем не подкрепляется, то благодаря нервному процессу торможения гаснет.

Павлов и его сотрудники всесторонне изучили динамику образования и изменения условных рефлексов: поощрение, затухание рефлекса, спонтанное восстановление, обобщение, установление различий, обусловленность высшего порядка и др. Условный рефлекс реализуется высшими нервными центрами — корой больших полушарий головного мозга и ближайшей подкоркой. Ученым были исследованы закономерности динамики нервных процессов (торможение, иррадиация, концентрация и др.), которая обусловливает внешние проявления поведения. Полученные результаты объясняли механизмы многих нервно-психических проявлений, в том числе неврозов. Все эти проблемы и сейчас остаются в фокусе внимания науки.

Наряду с условными рефлексами были выделены другие — ориентировочный рефлекс, рефлекс цели, рефлекс свободы.

Ориентировочный рефлекс Павлов называл рефлексом «Что такое?». Он заключается в том, что организм как будто непрерывно задает этот вопрос окружающему миру, пытаясь оценить ситуацию, в которой он оказался, и понять, что представляет для него наибольшую ценность. Ориентировочный рефлекс включает стремление овладеть предметом, безразличным для жизнеобеспечения организма.

В качестве типичного примера рефлекса цели Павлов приводил страсть к коллекционированию. Он пришел к выводу, что «надо отделять самый акт стремления от смысла и ценности цели и что сущность дела заключается в самом стремлении, а цель — дело второстепенное». «Рефлекс цели имеет огромное жизненное значение, он есть основная форма жизненной энергии каждого из нас», — утверждал Павлов. Применительно к рефлексу цели как энергетической переменной он ввел представление о социально-исторической детерминации, видя причины падения энергии в общественных влияниях. В дальнейшем Павлов не раз подчеркивал социальную значимость исследования условных рефлексов, направленного на разработку точной науки о человеке, которая «выведет его из теперешнего мрака и очистит его от теперешнего позора в сфере межлюдских отношений». В своей известной речи, произнесенной в Мадриде, он указывал: «Полученные объективные данные, руководясь подобием или тождеством внешних проявлений, наука перенесет рано или поздно и на наш субъективный мир и тем сразу и ярко осветит нашу столь таинственную природу, уяснит механизм и жизненный смысл того, что занимает человека все более, — его сознание, муки его сознания».

Органы чувств И.П. Павлов предложил рассматривать как целостные «приборы» — анализаторы, включающие наряду с периферийными блоками центральные, локализованные в коре больших полушарий. Именно анализаторы производят высший анализ и синтез раздражителей внешней и внутренней среды. Эти раздражители выполняют функции сигналов. Они позволяют организму различать

свойства внешних объектов, предвосхищать течение будущих событий и организовывать поведение соответственно возможным благоприятным или неблагоприятным для организма ситуациям. В созданной Павловым концепции сигналы носят системный характер, причем они образуют две системы: сенсорную (в психологическом плане ей соответствуют чувственные образы — ощущения, представления) и вербальную (ей соответствуют слова, устные и письменные знаки человеческой речи). Благодаря вторым сигналам в результате анализа и синтеза чувственных образов возникают обобщенные умственные образы (или понятия). Этим определяется качественное отличие между поведением животных, поскольку у них оно регулируется только первой сигнальной системой, и человека, у которого обе системы связаны, а разрыв между ними наблюдается лишь в случае патологии.

Также И.П. Павловым разработано учение о различных типах высшей нервной деятельности (темпераментах). Он писал, что изучение условных рефлексов у множества собак постепенно выдвинуло вопрос о разных нервных системах отдельных животных, найдены основания для систематизации нервных систем по некоторым их главным чертам. Таких черт оказалось три: сила основных нервных процессов, уравновешенность их между собой и подвижность этих процессов. Действительные комбинации этих трех черт представились в виде четырех более или менее резко выраженных типов нервной системы. По силе животные разделились на сильных и слабых; сильные по уравновешенности процессов — на уравновешенных и неуравновешенных, а уравновешенные сильные — на подвижных и инертных. Это приблизительно совпадает с классической систематизацией темпераментов. Таким образом, сильные, но неуравновешенные животные с обоими сильными процессами, но с преобладанием раздражительного процесса над тормозным — это возбудимый, безудержный тип (холерики, по Гиппократу). Далее сильные, вполне уравновешен-

ные, притом инертные животные — это спокойный, медлительный тип (по Гиппократу, флегматики). Потом сильные, вполне уравновешенные, притом лабильные — это очень живой, подвижный тип (по Гиппократу, сангвиники). И, наконец, слабый тип животных — всего более подходящих к гиппократовским меланхоликам; преобладающая и общая черта их — легкая тормозимость как в силу внутреннего, постоянно слабого и легко иррадиирующего торможения, так и под влиянием всяческих, даже незначительных, внешних раздражений.

Отношение И.П. Павлова к психологии достаточно неоднозначно. Хотя его научное наследие оказало самое сильное влияние именно на психологическую науку, личная позиция ученого часто интерпретируется как крайне негативная. Павлов был сторонником объективного подхода, а психология, по его мнению, еще не достигла уровня подлинной науки. Он отказался от психологических определений, постоянно подчеркивал физиологический характер своих исследований поведения (сотрудников он даже штрафовал за использование психологической терминологии). В своих выступлениях он не раз склонял «несостоятельные психологические претензии». Тем не менее Павлов считал, что психология и физиология идут к одной цели разными путями. Примечательно, что он приветствовал открытие Психологического института в Москве, а уже при советской власти приглашал его изгнанного директора, профессора Г.И. Челпанова, на работу в свою лабораторию.

Влияние идей Павлова на развитие психологической науки признано во всем мире. С 1909 г., даты проведения VI Международного психологического конгресса в Женеве, имя Павлова постоянно звучит в контексте исследования поведения. В докладе Р. Йеркса «Научный метод в психологии животных» высказывалась уверенность, что новые научные устремления, среди выразителей которых первым назывался Павлов, позволят дать объективный анализ

восприятия животных, их памяти, привычек и т.д. В этом же году Йеркс опубликовал на английском языке сводку работ павловской лаборатории, впервые познакомившую западного читателя с учением об условных рефлексах. Открытие условного рефлекса считалось революцией в изучении поведения, а экспериментальные программы лаборатории Павлова стали рассматриваться как образец для строго научного изучения поведения. Дж. Уотсон разработал бихевиористскую программу исследований, по поводу которой Павлов высказался положительно, заметив, что развитие бихевиоризма в Соединенных Штатах является подтверждением его идей и методов. Не будет преувеличением сказать, что все поведенческое направление в психологии выросло из павловской рефлекторной теории. На протяжении десятилетий и западная, и отечественная психология развивалась именно в этом ключе.

В нашей стране теория И.П. Павлова, к сожалению, не всегда играла положительную роль в развитии психологии. В 1950 г. состоялась научная сессия АН и АМН СССР, посвященная учению Павлова (в дальнейшем ей присвоили название «павловской»). На сессии были сделаны два главных доклада — академика К.М. Быкова и профессора А.Г. Иванова-Смоленского. С этого момента они обрели статус верховных жрецов культа Павлова. Разумелось само собой, что доклады одобрены ЦК ВКП(б) — на основе учета опыта августовской сессии ВАСХНИЛ, где информация об одобрении ЦК была сообщена Т.Д. Лысенко уже после того, как некоторые выступавшие в прениях неосторожно усомнились в непогрешимости принципов «мичуринской» биологии. Подобного на «павловской» сессии дожидаться не стали, и начались славословия в адрес главных докладчиков, «верных павловцев», наконец якобы открывших всем глаза на замечательное учение.

Сессия с самого начала приобрела антипсихологический характер. Идея, согласно которой психология должна быть заменена физиологией высшей нервной деятельности, а ста-

ло быть, ликвидирована, в то время не только носилась в воздухе, но уже и материализовалась.

На сессии психология отстаивала свое право на существование. Во время одного из заседаний Иванов-Смоленский получил и под хохот зала зачитал записку, подписанную так: «Группа психологов, потерявших предмет своей науки». Но если бы такое было сказано в резолюции сессии, то это означало бы ликвидацию психологии как науки. Поэтому смысл выступлений психологов сводился к отстаиванию предмета своей науки. И признание «ошибок» лидерами психологической науки сегодня не должно вызывать никаких иных эмоций, кроме сочувствия и стыда за прошлое. Едва ли справедливо бросать камень в тех, кто перед лицом упразднения целой отрасли знания каялся «галилеевым покаянием».

Анализируя причины той абсурдной с современной точки зрения ситуации в отечественной психологии, следует прежде всего отметить, что она была типична для многих наук и сложилась под влиянием политических причин. Это касалось педологии и психотехники, еще раньше — философии. Такие кампании разворачивались и в литературоведении, языкознании, политэкономии, биологии.

Позиции самого И.П. Павлова и его учение, безусловно, были крайне искажены. Честный и здравомыслящий человек, Павлов много сделал для объяснения механизмов поведения, но никогда не претендовал на исчерпывающее толкование всей душевной жизни. Поэтому нельзя рассматривать «павловизацию» психологии со всеми ее драмами и курьезами (к примеру, попытки строить обучение школьников, ориентируясь на механизмы выработки условных рефлексов) как результат каких-то волеизъявлений великого ученого. Современники отмечают, что к концу жизни с ним вообще не слишком считались. Он был нужен и полезен в качестве идола и предпочтительнее мертвый, чем живой.

Великий российский естествоиспытатель, физиолог И.П. Павлов оставил неизгладимый след в истории отечественной и мировой науки (9, 10, 16, 18, 21, 23, 25, 26).

И.А. СИКОРСКИЙ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ И РАЗВИТИЮ РЕБЕНКА

Иван Алексеевич Сикорский родился 13 мая 1842 г. в селе Антонов Сквирского уезда Киевской губернии в семье священника. После успешного окончания Киевской духовной семинарии он поступил в Киевский университет на медицинский факультет. По окончании университета, в 1869 г., И.А. Сикорского оставили для подготовки к ученому званию. После защиты докторской диссертации «О лимфатических сосудах легких» Сикорский переехал в Петербург, где работал в больницах для душевнобольных и специализировался в области психических и нервных болезней. В эти годы Сикорский приобрел огромный опыт клинической работы, занял должность приват-доцента Медико-хирургической академии. Научные публикации сделали его известным в европейских научных кругах, он был членом научных обществ в Бельгии и Франции. В январе 1885 г. Сикорский был назначен заведующим кафедрой нервных и психических болезней медицинского факультета Киевского университета; успешно работал в Попечительском комитете по делам осужденных, Киевском психиатрическом обществе, Юго-Западном обществе трезвости. Особое внимание уделялось им реализации проекта организации Фребелевского общества и его учреждений, воплощавших на практике преимущества идеи коллективного воспитания детей. В 1886 г. Сикорский основал журнал «Вопросы нервно-психической медицины и психологии». Умер И.А. Сикорский в 1919 г. в Киеве.

Отношение советских историков к научному наследию И.А. Сикорского во многом определялось его политическими убеждениями. Сикорский был монархистом, искренне поддерживал существовавшую политическую власть и пропагандировал идею российской государственности. Поэтому имя И.А. Сикорского было несправедливо забыто, как имена других ученых, стоявших у истоков современной науки и очень много сделавших для отечественной и мировой психологии. Работы Сикорского послужили импульсом для исследований в самых разных

направлениях психиатрии, детской и педагогической психологии. Так, работа «Душа ребенка» дважды издавалась в Германии в качестве учебного пособия для педагогических учебных заведений. А экспериментальные исследования умственного утомления учащихся стали первыми в мировой практике и затем были продолжены многими учеными. Не менее значимы его работы по проблеме алкоголизма, к сожалению, не утратившие актуальности и в наше время. Важным моментом в научном наследии И.А. Сикорского является использование им эмпирических методов сбора данных — наблюдения (прежде всего в естественных условиях и в клинике), эксперимента, статистических данных. Это позволило получить огромный материал для теоретического обобщения и практических выводов.

Большой интерес представляет трактовка Сикорским психических процессов. Он подробно описывал память, мышление, эмоционально-волевую сферу, а также личностные феномены. Память Сикорский рассматривал как основу умственной деятельности. Он проанализировал развитие памяти в онтогенезе и показал, что развитие совершается постепенно, характеризуется своеобразными чертами в различные возрастные периоды и накладывает отпечаток на умственную деятельность в целом. Изучение филогенеза памяти позволило сделать вывод, что в основе качественного отличия ума человека от ума животных лежит факт чрезвычайно широкого развития у человека ассоциативных зон головного мозга. Благодаря этому становится возможным бесконечное разнообразие связей между впечатлениями разного рода.

И.А. Сикорским была предпринята попытка классификации видов памяти. Вид памяти, свойственный незрелой человеческой психике (детям младших возрастных периодов) и животным — низшая форма памяти, мало обеспечивающая успех умственного развития, — назван предметной памятью. Она может также называться фотографической, потому что отражает самый характер восприятия и отличается чрезвычайной точностью. Память бывает зрительной, слуховой, мышечно-осязательной. Для такого рода памяти характерны

нерасчлененность восприятия различных сторон сложного впечатления, запоминание впечатлений в том виде, как они восприняты. Примером пользования этим типом памяти может служить простое заучивание наизусть. При воспроизведении заученного таким путем материала воспоминание какой-либо одной части воспринятого влечет воспоминание всего впечатления и в таком виде, как оно воспринималось.

Более высокий уровень занимает память аналитическая. Она формируется в результате того, что развитие воли и произвольного внимания позволяет человеку приводить воспринимаемые впечатления в определенный порядок, связывать их в систему, подчинять определенной идее, плану. Вследствие этого предметная память начинает играть подчиненную роль, заменяется более плодотворным, высоким типом памяти, обусловленным волей и сознанием. Этот тип памяти характерен для среднего школьного возраста.

Память ассимилирующая как наиболее совершенная соединена с размышлением. При посредстве этого типа памяти человек старается привести все новые впечатления в связь с предшествующими, что не только обеспечивает интенсивную работу памяти, но и облегчает воспоминание впечатлений при самых различных условиях и поводах. Запоминание в этом случае происходит медленнее, чем при пользовании другими типами памяти, но зато его результаты в чрезвычайной степени способствуют общему умственному прогрессу и дают возможность во всякую минуту беспрепятственно привлекать предшествующий опыт и плоды предыдущего умственного развития. Чем выше стоит человек по своему умственному развитию, тем больше он пользуется этим видом памяти.

Правильное умственное развитие происходит вместе с развитием памяти от низших форм к высшим. Недостаточный навык пользования высшими приемами запоминания, привычка прибегать к предметной (механической) памяти даже там, где требуется высшая форма памяти, где необходимо размышление и рассуждение, свидетельствуют о нарушении нормального хода умственного развития, возни-

кающего в результате неправильного или недостаточного руководства мыслительной деятельностью.

Говоря об умственном развитии, невозможно обойти вниманием проблемы мышления и речи. Разум, по Сикорскому, развивается с возникновением определенных структур мозга в филогенезе. Развитие мыслительного процесса идет от эпизодических этюдов к формированию саморазвивающейся и самоуправляемой (саморегулируемой) системы, в которой нашла выражение дальнейшая специализация и кооперация всех функциональных подструктур. Процесс познания Сикорский представлял следующим образом: 1) объединенные ощущения дают представления; 2) два или более связанных между собою представлений составляют мысль; 3) течение, или «последование» мыслей, и является мышлением, которое выражается в следующих формах: мышление конкретное (предметное), мышление абстрактное (отвлеченное), мышление внечувственное (символическое), мышление высшее, или трансцендентальное.

Наиболее интересна трактовка Сикорским высших форм мышления. Абстрактный уровень мышления доступен человеку лишь на личностном уровне его развития. Процесс отвлечения в значительной степени зависит и от самого субъекта, от его настроения, от направления его внимания на ту или иную сторону воспринимаемого объекта и т.д. — словом, от личности. В деле абстракции важную роль играет направление внимания, посредством которого мы останавливаемся на одних признаках и игнорируем другие. В этом процессе забвения сущность процесса отвлечения. Развитой ум хорошо владеет способностью забвения или игнорирования, и, наоборот, невозможность забыть дает патологическое явление упорных или навязчивых идей. Внечувственным мышлением называется крайнее развитие абстрактного мышления, оперирующего общими знаками для множества предметов. Здесь естественным шагом к определенному выражению абстрактного становится речь.

Сикорский рассматривал речь как орудие или субстрат мысли. Он останавливался на данных патологии речи, про-

ливающих свет как на механизм слова, так и на синтез мысли. Изучение Сикорским афазий, агнозий и апраксий сохранило актуальность и в наше время. Как в афазиях, так и в агнозиях имеют место явления выпадения функции. По своему существу эти явления противоположны явлениям возбуждения.

Сикорский анализирует роль чувств в жизни человека, выполняющих различные функции. Это прежде всего прогнозирующая функция. Даже познание как ясное и более конкретное предусмотрение событий значительно уступает чувству, которое хотя и является неясным, общим предчувствием, но зато обладает большей непогрешимостью и задолго (гораздо раньше, чем познание) открывает нам грядущее. Регулятивная функция чувства заключается в предупредительности: чувство или поддерживает ум и волю, или предостерегает и мешает им. Кроме того, чувства стимулируют мысль и волю на личностном уровне: человек мыслит под воздействием чувства более оригинально, тонко, технически четко. Эстетическое чувство может значительно улучшить приемы мышления; интеллектуальное чувство раскрывает тончайшие признаки истины; нравственное чувство помогает решить сложные вопросы долга; чувство свободы стимулирует волевые поступки.

Сикорский предлагает классификацию человеческих чувств: 1) физические, или низшие; 2) эстетические; 3) интеллектуальные; 4) нравственные, или возвышенные. Сложные физические чувства в большей мере, чем познание, обеспечивают сохранение и продолжение жизни, поскольку они связаны с главнейшими функциями организма, составляя существенную часть инстинктов.

Эстетические, интеллектуальные и нравственные чувства имеют общие точки соприкосновения: все они основаны на психологическом синтезе и объединены с представлениями, которые могут их освещать и отчасти вызывать. Эстетические и интеллектуальные чувства ближе стоят к физическим чувствам: эстетическое чувство связано с восприятиями, интеллектуальное — с воспроизведениями, их переработкой.

Поэтому в интеллектуальном чувстве менее ощущается физическое и физический мир, а в эстетическом более. Секрет эстетического воздействия прекрасного на человека заключается в определенной организации восприятия: гармония и ритм обеспечивают легкость или объемность слуховых восприятий, правильная пространственная форма более удобна для измерения глазом. Смысл эстетической красоты в единстве и целостности восприятия в сочетании с разнообразием. Развиваясь из элементарных форм, эстетическое чувство обогащается присоединением к нему представлений и умственного анализа.

Интеллектуальное чувство, по Сикорскому, — это чутье истины, которое влечет нас к познанию и делает неприятным незнание. Это чувство побуждает к умственному труду, к систематизации знаний, возбуждает перспективой новых открытий.

Нравственное чувство значительно выше, чем чувства эстетические и интеллектуальные, оно имеет социальное содержание. Если в эстетическом и интеллектуальном чувстве личность выступает носителем индивидуального, личного начала, то в чувстве нравственном она предстает носителем расового и общечеловеческого начала.

Чувства, как считал Сикорский, эволюционируют в прогрессивном направлении. Восходя к инстинктам, чувства в процессе жизни человека подвергаются сложной переработке при участии познания и воли, все более и более становясь самостоятельными актами. В чувствах очеловеченных, удалившихся от своего филогенетического корня, виден важнейший прогресс в акте присоединения к чувству элементов умственного синтеза. Характерно, что сознание, мысль и воля не исчезают среди чувств, но чем сильнее чувство, тем мысль и воля менее выражены или подавлены чувством.

Проблема регуляции чувств — важнейшая в практическом плане — также была проанализирована Сикорским. Регуляция чувств — это, по сути, преобразование чувств, что в высшей степени важно как для нравственного развития личности, так и для здоровья человека. Многие чувства, разру-

шительные для здоровья человека в силу своей интенсивности, могут быть преобразованы в иные, более благородные. Так, страх из своей элементарной полуживотной формы может перейти в боязнь, т.е. в опасение и предусмотрение зла. Задержка чувств усилиями воли ведет к возникновению мыслей, которые, присоединяясь к чувству, сообщают ему интеллектуальный характер, содействуют переходу в высшие, сложнейшие и благородные психические состояния. История развития чувства стыда, неизвестного животным, ведет к формированию совести.

Сикорский предполагает, что в основе смены чувств и переходов к противоположным чувствам лежат в большей мере условия физиологические, чем психологические. Дело объясняется физическим истощением чувствующего органа и угасанием функции в зависимости от такого истощения. В этих случаях можно провести параллель с невралгиями, при которых наблюдается периодическое исчезание боли при сохранении воспалительного процесса. Утомление одним чувством может дать доступ другим чувствам. Внезапное сильное чувство вызывает своего рода шок — остановку психических процессов.

В онтогенезе чувства появляются раньше рассудка и воли, определяют их развитие, поэтому развитие чувств, как считал Сикорский, может содействовать умственному прогрессу, но может и задержать его. В процессе развития чувства становятся наиболее сложной стороной психической жизни, наиболее уязвимой и предрасположенной к болезненным расстройствам, оказывая серьезное влияние на нервно-психическое состояние человеческого организма, особенно детского. Астенические чувства сильно вредят здоровью, стенические оказывают противоположное действие.

Сикорский считал, что развитием чувств можно и нужно продуманно руководить путем подавления аффектов и поощрения здоровых сильных чувств. Линия воспитания чувств, по Сикорскому, должна быть такова: сдерживание, подавление, обуздание страстей, перевод их в чувства медленные с интеллектуальным оттенком; преобразование простейших и

низших чувств в более сложные, тонкие, возвышенные; выработка умения не поддаваться непосредственным порывам чувства, владеть собой. Такой путь воспитания чувств полезен как для нравственного развития, так и для сохранения здоровья. Но сдерживание чувств вовсе не означает их ослабления или уничтожения. Под понятием «сдержанность» подразумевается лишь ограничение и замедление чувств, которое помогает развиться слабым чувствам, обеспечивает высокий динамический темп чувств. Этим поддерживается и общее высокое напряжение всех нервно-психологических актов. Слабые же чувства делают жизнь вялой и односторонней. Богатство и разнообразие чувств является необходимым звеном в духовном облике личности, обеспечивающем устойчивый характер, способный противостоять разрушительным влияниям.

Обширный эмпирический материал позволил Сикорскому сделать вывод о роли высших чувств (интеллектуальных, нравственных, эстетических) в формировании всесторонне развитой личности. Сикорский указывает на тесную связь эмоционального и интеллектуального развития, зависимость совершенствования интеллекта от развития чувств. Недоразвитие или ослабление интеллектуальных чувств пагубным образом отражается на качестве школьного образования. В свою очередь, умственное развитие является мощным фактором совершенствования чувств. Эти идеи И.А. Сикорского получили интенсивное развитие только в конце XX в. в трудах западных психологов, обозначивших «новое» направление в психологии — исследование эмоционального интеллекта.

Проблема нравственных чувств занимает особое место в русской культуре и психологии. Сикорский считал, что упадок нравственных чувств ведет к дискредитации высоких нравственных идеалов и стремлений, к росту количества преступлений. Совершенствование нравственных чувств — залог нравственного здоровья общества, успех воспитательного влияния старших поколений на младшие. Сикорский проанализировал сложные душевные состояния, примыкающие к чувству: удивление, страх, боязнь, опасения, печаль,

отвращение, привязанность, стыд, совесть, гнев, веру, надежду, любовь и дружбу.

К существенным признакам чувства ученый причислял жизненное отношение, на котором основано разделение чувств на приятные, содействующие жизни, и неприятные, вредные для жизни.

И.А. Сикорский провел анализ художественно-словесного описания чувств и сделал заключение, что оно тесно связано с инструментальным изображением чувств. Субъективный язык человеческой речи показывает нам те самые факты, какие с наглядностью демонстрируются объективным физиологическим инструментом, — оба метода исследования взаимно дополняют друг друга. Исходя из этого, можно воспользоваться для углубления анализа чувств художественными и поэтическими изображениями, в особенности по вопросу о связи и соотношении психического с физическим.

На основании наблюдений за психическим развитием ребенка Сикорским были сделаны уточнения в вопросе о мозговой локализации чувств, о физиологических основах действия чувства, к которым он относил изменения кровообращения и дыхания, колебания в обмене веществ.

И.А. Сикорский не мог обойти вниманием актуальную во все времена тему волевых процессов. Он определяет волю как двигательную сторону души или сознания. Она выражается в движении, в организации и заготовлении движения или, наконец, в готовом двигательном напряжении, остающемся в потенциальном состоянии ожидания сигнального толчка.

Прототипом воли является рефлекс. Но различие инстинктивного и произвольного акта не в самом его составе, а в том обстоятельстве, что инстинктивный акт представляет собой комбинацию, закрепленную давней филогенетической традицией, следовательно, шаблонную, между тем акт произвольный возникает ex tempore и подлежит бесконечным вариациям. Кроме того, произвольный акт между началом и концом имеет более или менее обширную мыслитель-

ную вставку, что поднимает акт на ступень разума, снимает шаблонность и неизменность его исполнения.

Предшествующими, подготовительными актами по отношению к воле выступают чувство и познание, иногда это ближайшие сигналы к действию. В подчиненной роли воля остается только на первых ступенях своего развития в животном царстве или у ребенка в самые первые месяцы жизни. В дальнейшем воля приобретает самостоятельное значение и становится важнейшей, окончательной, господствующей силой души, распоряжающейся колоссальным запасом энергии, как простой физической, так и сложнейшей — душевной.

По Сикорскому, существуют три формы проявления воли у детей и взрослых: 1) как двигательное начало; 2) как сдерживающее начало; 3) как внимание. В первые годы воля особенно ярко выступает у детей в своей первой роли, затем со второго года жизни складывается воля как внимание и только позже, именно в пять лет, начинает приобретать значение воля сдерживающая.

Субъективным признаком внимания как акта воли является наличие особенного чувства напряженности — напряжение и давление на голове и в черепе, напряжение мускулов всего тела. Высшее проявление воли — это произвольное управление ходом мысли и течением чувства. Этой возможности человек достигает путем долгих и систематических упражнений; но и у детей уже очень рано замечаются ясные следы этого высшего органического процесса, который необходимо развить и укрепить при помощи воспитания.

К воле примыкают сложные душевные состояния: долг, самообладание, смирение, кротость, любовь и дружба. Так, долг — это сумма сложного содержания действий или стремлений по отношению к задачам нравственности, по отношению к самому себе, к своему положению и к другим. Долг есть нравственная формула и программа человеческой воли, вытекающая из всего содержания души. Частный вид долга

по отношению к самому себе состоит в достижении свободы и самообладания.

Любовь, согласно мнению Сикорского, включает своеобразный познавательный анализ, посредством которого это чувство закрывает глаза на недостатки любимого лица (путем отвлечения и забывания), но с особым вниманием разыскивает и разбирает достоинства. Дружба представляет собой частный случай любви.

Сикорский считал, что необходимо начинать упражнение волевых действий как можно раньше, так как это исходная точка в воспитании привычки к труду. Воспитывать волю нужно с малых лет: внушать ребенку определенный план действий, учить его сдерживать аффекты и реализовывать посредством подражания собственные волевые акты.

В учении И.А. Сикорского затрагиваются сложные проблемы психологии личности. В личном опыте каждого человека одновременно существуют сознательное, полусознательное и бессознательное, которые переходят незаметно одно в другое. В сознании совершается разграничение того, что происходит вне и внутри нас, и как бы отделение и противопоставление «всего» нашему сознающему началу. Это древнее определение содержит указание на две группы восприятий, входящих в состав сознания: восприятий от внешнего мира и восприятий от самого себя. В этом состоят деятельность сознания и его содержание.

Самосознание — это частный случай сознания, когда объектом сознательного восприятия является не внешний мир, а внутренний мир, или иначе — когда субъект, оставаясь субъектом, становится сверх того объектом для самого себя и познает себя как нечто внешнее. Отражательная деятельность сознания имеет двойственный характер: глазом, ухом человек видит себя, слышит свой голос и т.д., и вообще, воспринимает себя объективно, с другой стороны, осязанием и общим чувством он определяет себя субъективно. Обсуждая понятие «Я», Сикорский подчеркивал его сложность, структурность и историчность. «Я» — это наша личность, которую

мы чувствуем в широких пределах времени. Особенно подробно он останавливался на изучении осязания и пришел к выводу, что «Я», оказалось связанным с именно этой сферой более интимно, чем с другими, так как эта сфера ведает функциями самосохранения (дыханием, кровообращением, движением, питанием и пр.). Другие сферы имеют своей задачей познание и цели, более отдаленные в жизни.

Оценивая влияние ума и сознания на чувства и волю, Сикорский констатировал, что с развитием ассоциативных процессов акты чувства развиваются, осложняются из-за присоединения к ним элементов сознания. Именно этим отличается чувство человека от чувства животных.

И.А. Сикорский дал обстоятельный психологический анализ содержания сложных душевных состояний, примыкающих к познанию, относя к ним «напряжение мысли», «размышление», «глубокую думу», «экстаз», «невнимательность», «рассеянность», «скуку», «мечту». Он выделил также группу душевных состояний, которая может быть отнесена как к состояниям чувства, так и к познанию. Это недоумение, которое, соприкасаясь с сомнением, в то же время стоит на границе умственного оцепенения, мыслительной остановки, или ступора, говоря медицинским языком. Сюда же относится сомнение как состояние, мучительное для души, поскольку занимает среднюю неподвижную мертвую точку между движением мысли в ту или другую сторону. В отдельную группу выделил Сикорский такие противоречивые и сложные состояния, как притворство, скрывание, лицемерие.

В структуре личности ученый выделял сознание, самосознание, чувства и волю. Обращение Сикорского к всеобщему в личности, одинаково присущему всем людям, вполне закономерно и отражает возросший уровень знаний о человеке, большие достижения в развитии естественно-научного знания в конце XIX в. и начале XX в.

Особая заслуга эволюционной гипотезы для психологии, по Сикорскому, состоит в том, что она доказала единство всех психических явлений при существовании лишь количественных различий. Сикорский ищет иной разграничи-

тельный признак для градаций в психической сфере. Таким признаком может служить только сложность психических явлений.

Одним из первых ученых, обратившихся к изучению ребенка раннего возраста, был И.А. Сикорский. Богатый эмпирический материал, полученный путем наблюдений за развитием собственных детей, за развитием детей Петербургского воспитательного дома, за новорожденными в Надеждинском родовспомогательном заведении, позволил сделать описание нормального хода нервно-психического развития ребенка в монографии «Воспитание в возрасте первого детства» (1884). Свои данные он сопоставил с результатами ведущих зарубежных ученых, в первую очередь с выводами В. Прейера, представленными в его знаменитой работе «Душа ребенка» (первым русским переводчиком которого и был Сикорский).

Исходными методологическими позициями Сикорского были естественно-научный материализм и биогенетический закон Е. Геккеля. Поскольку, согласно последнему, онтогенез представляет собой укороченное повторение филогенеза, необходимо, по мнению Сикорского, дать очерк зоопсихологии, чтобы понять развитие детской психики. Данные сравнительной психологии помогают представить весь сложный путь развития нервной системы, начиная с низших форм и кончая человеческой психикой.

И.А. Сикорский провел анализ онтогенеза телесной организации, физиологических отправлений и психических функций. Вслед за Г. Спенсером он считал, что между этими сторонами жизни во всем сложном процессе развития животного мира существует теснейшее соотношение, изучение которого поможет пролить свет на самую идею жизни и на ее важнейшую сторону — душевный принцип развития психической жизни человека с рождения.

Так, например, Сикорский описал новорожденного ребенка. У младенца развиты низшие нервные центры, т.е. продолговатый мозг с прилегающими частями и органы чувств;

из центров же памяти и разума (большой и передний мозг) развиты только обонятельный и вкусовой центры, а остальные (зрительный и слуховой центры) еще не готовы к деятельности; высшие же центры (душевной или ассоциативной жизни) находятся в зачаточном развитии. У новорожденного присутствуют три типа явлений: явления нервного характера без психического содержания; явления, несущие печать психического; промежуточные. К явлениям психического характера относится способность вкусового и обонятельного восприятия, которое можно даже назвать вкусовым и обонятельным познанием.

Все тело новорожденного до известной степени рисует перспективу его души. Если тело ребенка сформировано нормально и на нем не замечено никаких отклонений, то все это предвещает нормальный ход психического развития. Но даже дети с некоторыми физическими недостатками не всегда лишены возможности нормального душевного развития. Независимо от наглядных и явных признаков болезненной наследственности существует еще так называемая скрытая болезненная наследственность, которая также может затруднить психическое развитие. Это различные функциональные расстройства: особая возбудимость сосудистых нервов, идиосинкразии и т.п.

Факторами, определяющими развитие личности, Сикорский считал наследственность и разнообразные воздействия внешнего мира в их неразрывной связи. Его позицию по проблемам образования и воспитания можно обозначить как комплексную. Он считал, что изучение души ребенка совместными усилиями психологов, педагогов, психиатров и педиатров является новым научным отделом и новым практическим долгом человеческих обществ. В результате такого изучения, по его мнению, открываются новые широкие перспективы для педагогического усовершенствования людей. В современной дружной работе многих специалистов душа дитяти с ее нормами и отклонениями, с физиологическими и патологическими вариантами станет

предметом нового воспитания юных поколений. Такой подход даст не только научные и практические знания о ребенке, но и явится связующим звеном между семьей и школой как важнейшими факторами воспитания, и тогда соединятся между собой три основных фактора истинного воспитания: школа, психологическая медицина и семья.

Для правильной организации воспитания юношества, по мнению ученого, необходимо определить содержание и характер школьного образования. При этом содержание образования надо согласовывать и с общим ходом психического развития, и с особенностями функционирования нервного механизма психической деятельности. Так, в работе головного мозга выделяются три области сосредоточения высших нервных центров: затылочно-теменная (с ней связаны переработка и сохранение впечатлений внешнего мира, развитие наблюдательности, точности, внимательности); лобная (здесь происходят переработка впечатлений от внутренних органов и развитие чувств, воли, вообще формирование личности); речевая (она объединяет деятельности первых двух областей, служит передаточным звеном, с помощью которого работа одних частей мозга связывается с работой других). Исходя из этого, Сикорский сформулировал задачу общего образования: из массы знаний избрать то, что наилучшим образом содействует упражнению этих трех областей нервной деятельности и связанной с ними психической деятельности. При этом важно стремиться вовлечь в работу все части мозга, обеспечить его разностороннюю работу.

И.А. Сикорский доказал, что не существует единственного и универсального средства наилучшего развития умственных способностей (одни ученые видели это средство в древних языках и математике, другие — в естествознании, третьи — в гуманитарных науках). По данным психофизиологии, для каждой стороны умственной деятельности (соответственно и для каждой области мозга) должны использоваться свои специфические знания и приемы умственного развития. Для познания внешнего мира (и деятельности затылочно-теменной области) лучшим средством являются

естественные науки; для развития личности (и лобной области) — науки гуманитарные; для речевого центра — языки. Идеалом общеобразовательной школы должна стать такая система знаний, в которую бы входили естествознание, языки и науки гуманитарные как совершенно самостоятельные, равноправные части одного целого, притом взятые в известном сочетании, рассчитанном на гармоническое развитие основных психических деятельностей. К числу основных областей знания Сикорский относил математику, поскольку считал, что она, как и язык, входит во все психические акты. Сикорский отмечал, что для формирования личности чрезвычайно важно обрисовать старшеклассникам горизонты человеческого знания. Преподаваемые учебные курсы должны носить широкий обобщающий характер. Если это требование не будет соблюдено, а программы гуманитарных предметов (литературы, истории) будут сужены, то возможны нежелательные последствия, в частности, узость, односторонность развития и даже состояние умственного старчества, когда утрачивается пытливость, наступает нравственное охлаждение, жизнь подчиняется рутине и грубому практицизму, отсутствуют идеалы.

Особенное значение для воспитания и правильного умственного развития в целом Сикорский придавал правильной организации начального обучения. Он настаивал на необходимости сосредоточения усилий в первые годы обучения на классной работе. Преждевременный переход к книжному способу изучения предмета он считал вредным для умственного развития. Без личного участия учителя переход от низших форм умственной деятельности к высшим может запоздать или вовсе не произойти. Ученик, предоставленный самому себе, гораздо чаще пользуется низшими приемами запоминания и усвоения, особенно при недостатке времени или просто по неопытности. Прежде чем предоставить ученику самостоятельность, надо научить его учиться. Сикорский изучал также вопрос оптимальных сроков при организации систематической работы по развитию умственных сил ребенка. Нельзя начинать эту работу слишком рано, но

нельзя и опаздывать, так как отсутствие заботы об умственном развитии может отозваться отупляющим образом на умственных способностях ребенка.

Период юности — наиболее благоприятное время для самовоспитания, это период достаточно высокого уровня интеллектуальной, эмоциональной и (главное) волевой зрелости, период решения вопроса о призвании, выбора дальнейшего жизненного пути. Как показали результаты научных наблюдений, именно в этот период умственное и нравственное напряжение находится на очень высоком уровне, поэтому достижимо самое полное развитие и усовершенствование духовных сил. За пределами этого возраста для громадного большинства людей заканчивается лучшая пора духовного развития. Нередко юноши думают, что в будущем смогут наверстать упущенное сегодня. К сожалению, это не так. То, что потеряно в юности, потеряно зачастую безвозвратно. Сохранить духовную энергию, как бы продлить юность в зрелом возрасте, можно только в том случае, если юность проходит в высоком духовном напряжении. Тогда не только высокоталантливым, но и вполне обычным людям становится доступным непрерывное духовное совершенствование.

Большое значение в исследованиях умственного развития имела разработка проблем сущности умственного труда, оптимальных условий его организации. В этих вопросах смыкались интересы гигиены и дидактики.

Сикорский рассматривал умственное развитие как приобретение знаний и установление многочисленных связей между представлениями. Оно происходит посредством практики и упражнения. Успех обучения во многом зависит от характера умственных упражнений. Ученый предложил классификацию упражнений на наглядно-мыслительные и словесно-мыслительные. Первую группу представляют упражнения для мышления, связанные с наблюдением; вторая группа охватывает гораздо более широкий круг и распространяется на все умственные процессы. Объектом первого рода упражнений служит познание природы, объектом второго рода — изучение родной речи как субстрата мысли

во всех ее видах. К речевым упражнениям примыкает математика как форма наиболее точного и краткого выражения мысли. Эти категории упражнений не обособлены друг от друга, а органически едины.

Наглядно-мыслительные упражнения, по Сикорскому, приучают к исследованию предмета всеми органами чувств и таким образом обеспечивают процедуру совместной или ассоциативной работы многих мозговых центров. Словесно-мыслительные упражнения, в свою очередь, делятся на простейшие и более сложные. К первым относятся чтение, письмо и рисование, ко вторым — пересказ прослушанного, пересказ прочитанного, письменное изложение прослушанного, письменное изложение прочитанного. Значение всех этих приемов в том, что они по своей сущности представляют не что иное, как обучение мышлению в его различных формах. Каждый из этих видов упражнений одинаково важен, и пренебрежение одним из них способно нанести существенный урон конечному результату, т.е. обучению мышлению и логике.

Процесс чтения, как доказывал Сикорский, включает узнавание слова как некоего звукового целого и уразумение его смысла и значения, что основывается на ассоциативной работе мозга. Беглость в чтении служит наглядным признаком законченного развития словесных ассоциаций и наоборот. Если чтение происходит слишком быстро, то к словам не успевает присоединиться смысл и чтение превращается в механическую процедуру.

Эти данные являются основанием для преимущественно устного преподавания в детском и отроческом возрасте. Пока беглое чтение не освоено, книга не может оставлять в уме столь глубоких следов, как живое слышимое слово, которому человек обучается раньше, чем письму, и которое раньше письма становится материальной подкладкой мысли. Поэтому устное преподавание наиболее эффективно и менее утомительно в первый период обучения. Если беглое чтение дается ребенку с трудом, необходимо упражнять его в слушании и устной передаче прослушанного.

И.А. Сикорский обращал внимание педагогов на необходимость практикования громкого и медленного чтения. Развитие дара слова, совершенствование дикции, соблюдение ритма, выразительность речи еще древнегреческие педагоги и врачи связывали не только с психическим, но и с физическим развитием и здоровьем. Психофизиологические эксперименты доказали, что звук возбуждает не только слуховые центры в мозгу, но изменяет чувствительность и других центров, особенно зрительных. Отсюда следует, что при громком чтении у человека не только возникают яркие звуковые образы, но и повышается восприимчивость к другим впечатлениям. Вследствие этого прочитанное прочно запечатлевается в памяти, становится духовным достоянием человека. Воспитание должно всячески предупреждать перспективу вырождения слова в пустой звук, что происходит при быстром чтении. Медленная выразительная речь, помимо прочего, сильно влияет на чувства. Благодаря этому все психические процессы, вызываемые словом, отличаются высоким темпом и получают возвышенный отпечаток.

При упражнении в письме и скорописи главным является, по Сикорскому, не начертание слова, а объединение начертания слова с его значением, т.е. в ассоциации словесного образа со многими другими (слуховыми, осязательными). Такую же роль образного выражения мыслей играет рисование, которое должно быть включено в число простых словесно-мыслительных упражнений.

Самыми важными являются, как считал Сикорский, высшие словесно-мыслительные упражнения (пересказ прослушанного и прочитанного, их письменное изложение). С помощью этих упражнений все виды мышления объединяются, обобщаются и связываются в единое целое — человеческую логику. Пересказ прослушанного и прочитанного имеет большое значение для образования навыка составления умственных планов, обеспечивает человеку возможность развивать свою речь последовательно и цельно, не теряясь в подробностях, с соблюдением перспективы развития. Письменное изложение прослушанного и прочитанного обучает

искусству перевода устной речи в письменную и, требуя интенсивной работы и упражнения многих мозговых центров, создает условия для наибольшего напряжения ума, заставляет человека активизировать свои умственные способности.

Все виды мыслительных упражнений в правильной последовательности и в должной мере необходимо практиковать в школах. Часто это делается несистематично, а их сила заключается не в каждом из них в отдельности, но более всего в их сумме и совместном действии. Словесно-мыслительные упражнения высшего порядка являются той школой, в которой развивается и крепнет самостоятельное и самобытное применение к делу ума и воли. Поэтому овладение речью, всем богатством родного языка должно быть поставлено в центр всего школьного обучения.

В процессе умственного труда И.А.Сикорский выделил три фазы — состояние упражнения, состояние увлечения и состояние утомления. В состоянии упражнения работоспособность постепенно повышается в течение полутора-двух часов, а затем начинает понижаться, что указывает на развитие утомления. Признаком значительного утомления является не только замедление умственной работы, но и глубокое изменение самих ее свойств — серьезный умственный труд превращается в поверхностный. Наивысшая успешность работы достигается в состоянии увлечения, полного погружения в работу. Оно является результатом правильно организованной, не утомительной работы изо дня в день. Систематичность, регулярность вызывают прочный интерес к работе и увлекают ею, обеспечивая прогресс умственного развития. Регулярная работа служит также средством совершенствования мозговых механизмов умственной деятельности.

Большой интерес для современной науки представляет изучение Сикорским личности и деятельности учителя. Одним из первых он описывает профессионально важные нравственные качества учителя: чуткость, внимательность, доброту, искренность, убежденность и другие, которые имеют влияние на всякую, но особенно на юную душу.

Юноша не всегда в состоянии оценить ум человека, но чувства и нравственные качества, искренность отношения он распознает безошибочно. Эту особенность надо использовать в воспитании. Проводя свою линию, надо проявлять терпение, доброжелательность, не допускать ни злобы, ни раздражения, ни тем более мщения, действовать не силой, не грубым нажимом, а убеждением. Необходимо верить в воспитанника, в развитие у него добрых чувств и стремлений.

Деятельность учителя Сикорский сравнил с воздействием книги и доказал, что психологическое значение усвоенного книжным путем до чрезвычайной степени теряет в сравнении с усвоенным на уроке. В устной речи воспринимаются живые слова, т.е. слова со всеми скрытыми оттенками их смысла и значения. В оттенках речи, в ускорении или замедлении ее темпа, в ударениях, паузах и других особенностях открывается бесконечный мир чувств. В мимике и пантомимике преподавателя проявляются новые впечатления, действующие на учащегося. Поэтому живое воздействие учителя закрепляется тысячами ассоциативных связей и регистрируется в памяти со всей своей сложностью. Эти связи служат потом такими же исходными точками для воспоминания.

Руководя умственным развитием, учитель как бы идет рядом с мыслью своего ученика, видит его затруднения, поддерживает в момент колебаний, исправляет его мысль и — главное — следит за всеми перипетиями его работы. Если так велико значение учителя, как подчеркивал Сикорский, то понятно, какое высокое нравственное положение необходимо дать такому деятелю. Всякое принижение учителя, всякое ограничение его самостоятельности со стороны начальства и со стороны программ гибельно для успехов воспитания.

Не менее пагубно сказывается на творческом потенциале и даже приводит к деградации утомление учителя. Оно возникает при обилии уроков, при плохо оплачиваемом труде, когда учитель вынужден искать заработки на стороне. Ум-

ственно утомленный человек не может быть ни вдумчивым, ни оригинальным. Усталый учитель становится шаблонным, не способным следить за мыслью ученика. Учитель, обремененный уроками, вынужденный проводить весь день в погоне за заработком, теряет большую часть своей педагогической ценности и является для ученика нежелательным и даже опасным образцом умственной работы, опасным примером дряблой воли.

Учитель может совершать ошибки в воспитании детей. Наиболее типичные, по Сикорскому, — это воспитание изнеживающее, или расслабляющее; воспитание жестокое; воспитание пренебреженное. Отмечены также пять типов детей, трудных в воспитательном отношении. Одна из главных причин их «испорченности» кроется в некомпетентности педагога, небрежном воспитании, дурном влиянии и т.д. Фактически впервые в педагогике поднималась проблема детских неврозов, возникающих по вине учителей, т.е. так называемого дидактогенного невроза.

Сикорский изучил недостатки в умственной работе учащихся. Наиболее часто встречающиеся — это умственная спутанность и мыслительное недоразвитие. Умственная спутанность означает неумение отделить одну мысль от другой, перейти от одной умственной операции к следующей. Умственная спутанность, по наблюдениям ученого, развивается постепенно у тех детей, которые во время работы страдают и волнуются (от страха, стыда и т.п.), или у тех, кто не научился в должной мере напрягать внимание и не умеет переходить к нужной работе, отвлекшись от всего другого, не имеющего к ней отношения. Шаткость внимания приводит к спутанности мыслей при всякой попытке начать техническую умственную работу. Этот недостаток может наблюдаться у трудолюбивых, добрых, послушных и часто чрезвычайно прилежных и усидчивых детей, которых иногда принимают за бездарных. Но в большинстве случаев дело не в бездарности, а в своего рода школьной болезни, вызванной или нервностью натуры ребенка, или главным образом неправильным первоначальным обучением. Там,

где учитель следит за ходом мысли ребенка, направляет его работу, отучая от неправильных приемов, спутанности не наблюдается.

Мыслительное недоразвитие проявляется в недостаточном навыке пользования высшими приемами памяти и усвоения, а также в рутинной привычке прибегать к механическому запоминанию там, где требуется размышление и рассуждение.

Таким образом, Сикорский одним из первых предложил дифференцировать природную отсталость детей и их «педагогическую запущенность», что является важным моментом в организации обучения и воспитания.

Помимо педагогических проблем, И.А. Сикорскому принадлежит огромная заслуга в разработке проблемы алкоголизма. Актуальность ее для нашей страны, к сожалению, не утрачена и по сей день. На основании наблюдений в клинической практике, анализа статистики, экспериментов, изучения фотографических и других материалов Сикорский описывал ключевые аспекты алкоголизма. Он считал алкоголизм развитием по нисходящей, духовной деградацией личности.

Прежде всего он разоблачил предрассудок о «согревающем» свойстве спиртных напитков, оправдывающий необходимость чрезмерного потребления алкоголя в России. Наоборот, благодаря более суровому климату употребление спиртных напитков в России гораздо опаснее, нежели в других странах. Понижение средней температуры среды на 5% увеличивает в 10 раз (т.е. на 100%) опасное действие алкоголя на человеческий организм. А по данным И.М. Сеченова, понижение внутренней температуры тела наступает тем быстрее, чем выше концентрация и больше количество введенного алкоголя. В России же, по данным статистики, употребляется крепкий алкоголь более, чем в других странах, что, как считал Сикорский, объясняет явления алкогольной смерти. Алкоголь производит разрушительные изменения в нервных клетках (в ядре и протоплазме), причем гораздо

больше поражает клетки мозговой коры, чем подкорковых частей.

Сикорский провел анализ влияния алкоголя на различные сферы жизнедеятельности человека. Он доказал, что под воздействием алкоголя изменяется иммунитет человека, возрастает количество соматических заболеваний. Наблюдения Сикорского во время эпидемии сыпного тифа зимой 1897/98 г. выявили, что среди тех киевских рабочих, которые плохо питались и пили спиртное больше других, было почти в четыре раза больше заболевших, чем среди трезвых. Психологический анализ поведения этих рабочих, в сущности не пьяниц, а только выпивавших, показал, что они под влиянием легкого алкогольного наркоза неумеренно напрягали свои силы и, разгоряченные работой и вином, не замечали холода и сырости, работая на воздухе, менее других сопротивлялись действию инфекции. Таким образом, можно утверждать, что алкоголь понижает инстинкт самосохранения человека.

Алкоголь негативно влияет на мыслительные акты и чувства человека. Сикорский проанализировал обширную коллекцию фотографий алкоголиков и отчасти трезвых лиц, случайно находившихся в состоянии опьянения. Расслабление мышц лица под влиянием алкоголя разительно меняет картину выражения чувств. Одни и те же чувства — радость, печаль, гнев, досада, нежность — становятся иными у пьяницы. Высшие и сложнейшие чувства, более развитые и тонкие, заменяются простыми и грубыми, отчего лицо становится, по выражению Сикорского, лишенным достоинства, пошлым.

При сопоставлении фотографий лиц опьяненных и утомленных были обнаружены чрезвычайно сходные мимические изменения: резко ослабляется верхняя, а в особенности нижняя орбитальная мышца, ослабляются мышцы, управляемые нижней ветвью лицевого нерва. На основании этого можно сделать вывод, что явления утомления и явления алкогольного отравления выражаются одними и теми же физиогномическими чертами. Этот факт подтверждает, что

алкоголь есть яд паралитический, поражающий высшие психические отправления.

Сикорский показал, что алкоголь губительно воздействует на личность в целом. Прежде всего у хронических алкоголиков происходят качественные изменения в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах, нервно-психическое или нравственное усыпление.

Выделяются три периода в изменении характера личности при алкогольном слабоумии. В первом периоде самая заметная черта — дряблость воли и произвольного внимания. Ясные признаки ослабления воли — лень, избегание работы, самое плохое исполнение необходимых или неизбежных домашних работ. Пьяницы пребывают в полном бездействии, предаваясь сну или занимаясь легкими разговорами.

Второй период в изменении характера личности при алкогольном слабоумии — период «нравственной огрубелости и фанатизма». На этом уровне у человека понижаются и затем утрачиваются высшие чувства, такие, как совесть и стыд. В этой стадии субъекты раздражительны, крайне грубы, обидчивы, страстны. Они склонны внезапно впадать в состояние страсти и переходить к неудержимому насилию. У алкоголиков этого уровня имеет место «зрительное и злобное внимание». Взамен чувства чести и собственного достоинства у алкоголиков появляется типичная «гордость». Под влиянием вина человек обращается в горделивое, напыщенное, строптивое существо, начинает гордиться и услаждаться не только своими душевными качествами, но и принадлежащими ему вещами и предметами, как будто они составляют часть его личности. Стыд в алкогольном слабоумии утрачивается раньше и полнее, чем в каком-нибудь другом состоянии. Утратив стыд, алкоголик подчас отдается кокетству, старается привлечь к себе особое внимание зрителя, позирует, чтобы дать наблюдателю не только случай, но и время заметить и рассмотреть себя. Пьяное кокетство — это самоуверенное, требовательное, не допускающее сомнений и критики нахальство. Недостаток ожидаемого внимания, а в особенности какая-либо ирония или критика способны возбудить целую

бурю в уязвленном самолюбии алкоголика. Такие типы социально опасны. Третий период алкогольного слабоумия — это распад личности, упадок всех сторон психической жизни.

И.А. Сикорский проследил влияние алкоголизма родителей на последующие поколения: он обладает чрезвычайной наследственной передаваемостью. Уже одно зачатие в состоянии опьянения может послужить источником опасной наследственности. Алкоголь оказывает вредное влияние на процессы наиболее длительной эволюции — нравственную жизнь людей. Проанализировав данные отчетов 13 психиатрических заведений за 10-летний период, Сикорский назвал алкоголь «токсином XIX века». Он писал, что уже в то время, несомненно, имели место двойные алкогольные последствия — непосредственные и унаследованные. Эта двойная форма алкогольного вреда и называется алкоголизацией населения. Для общества такое состояние чрезвычайно пагубно. Сикорский указывал три направления, в которых выражаются последствия алкогольной дегенерации: 1) возрастает число душевных болезней; 2) в обществе растет количество преступлений; 3) понижается работоспособность населения.

Понижение нормальной трудоспособности населения представляет реальную угрозу экономическому благосостоянию страны. Экспериментально было доказано, что алкоголь значительно снижает умственную и физическую работоспособность, хотя и появляется иллюзия быстроты и успешности труда. Ежедневные выпивки и прогульные дни, соединенные с выпивкой, становясь хроническим явлением, препятствуют естественному усовершенствованию трудовых умений и навыков и держат работника в состоянии рутины, мешая здоровому физиологическому прогрессу нервных механизмов.

В конце XIX в. Сикорский высказал серьезное опасение, что на международном рынке, всемирной арене трудового состязания народов русский работник, все равно — интеллигент или простой рабочий, — обнаружит меньшие рабочие достоинства в зависимости от алкоголизации, сделавшейся

наследственным злом в стране. Всякое понижение народного труда и энергии, хотя бы и кратковременное, опаснее голода, опаснее всяких экономических и финансовых кризисов. Эти кризисы кратковременны, неурожаи поправляются будущими жатвами, а нервно-психические беды длительны и коварны.

И.А. Сикорский, будучи врачом, с естественно-научных позиций рассмотрел проблемы психических процессов личности, ее воспитания и развития, а его анализ алкогольной зависимости вносит существенный вклад в изучение этого недуга (3, 11, 19).

А.А. УХТОМСКИЙ: ТЕОРИЯ ДОМИНАНТЫ, ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ УЧЕНИЕ О ЧЕЛОВЕКЕ

Алексей Алексеевич Ухтомский родился 25 июня 1875 г. в городе Рыбинске Ярославской области. Окончив начальную гимназию, он продолжил образование в среднем военно-учебном заведении — кадетском корпусе Нижнего Новгорода. Интерес к истории и философии побудил А.А. Ухтомского поступить в Московскую духовную семинарию. Став кандидатом богословия, Ухтомский опять поменял сферу интересов и поступил на физико-математический факультет Петербургского университета.

В 1902 г. он был приглашен в физиологическую лабораторию физико-математического факультета, которой руководил в то время Н.Е. Введенский. Именно во время работы в этой лаборатории Ухтомский открыл явление доминанты. В 1911 г. он блестяще защитил докторскую диссертацию «О зависимости двигательных кортикальных эффектов от побочных центральных влияний».

В 1912 г. Ухтомский получил звание приват-доцента, в 1918 г. стал штатным доцентом, а чуть позже — профессором и заместителем заведующего физиологической лабораторией. После смерти Введенского в 1924 г. он возглавил работу лаборатории, стал заведующим кафедрой физиологии Ленинградского университета, которой руководил до своей кончины. В 1935 г. Ухтомский был избран действительным

членом Академии наук СССР. В 30-е годы Ухтомский основал при университете научно-исследовательский физиологический институт, который носит его имя.

В 1941 г. Ухтомский продолжал работать и в блокадном Ленинграде, участвовал в организации работы ученых на нужды обороны, руководил актуальными для военного времени исследованиями по травматическому шоку. 31 августа 1942 г. А.А. Ухтомский умер, так и не успев прочитать подготовленный за неделю до смерти доклад «Система рефлексов в восходящем ряду».

Как человек энциклопедических знаний, А.А. Ухтомский прекрасно знал русскую историю и историю христианства, биологию и физиологию, интересовался политэкономией и психологией. Это был великий ученый, талантливый педагог и организатор. Он предвосхитил многие современные направления исследований, значение его идей становится понятным только сейчас. Но самое главное заключалось в гуманизме его деятельности: он верил в великий смысл и предназначение человека на земле, в величайшую ответственность каждого за все, что делается в этом мире, и строил свою жизнь в соответствии с таким мировоззрением.

Ухтомский известен как создатель теории доминанты. Открытие феномена доминанты произошло при подготовке демонстрационных опытов для лекции. Случайное наблюдение Ухтомского за процессами возбуждения и торможения у собак было подкреплено дальнейшими экспериментами и рассуждениями. Он пришел к открытию одного из основных принципов деятельности нервной системы, названного им доминантой. Сам термин, как писал Ухтомский, был заимствован им у немецкого философа Р. Авенариуса. Окончательно учение о доминанте было сформулировано в 1922 г. и изложено в обобщающей работе «Доминанта как рабочий принцип нервных центров» (1923). Под доминантой Ухтомский понимал временно господствующий в центральной нервной

системе очаг возбуждения, определяющий поведение организма в данный момент.

Возникший очаг возбуждения одновременно вызывает сопряженное торможение во всех прочих частях нервной системы, вследствие чего исключается возможность выполнения других рефлекторных реакций, причем вновь приходящие в центры возбуждения служат усилению (подтверждению) возбуждения в очаге. С одной стороны, он накапливает импульсы, поступающие в нервную систему, а с другой — одновременно подавляет активность других центров, которые как бы отдают свои энергии господствующему центру, т.е. доминанте.

Особое значение Ухтомский придавал истории системы, считая, что ритм ее работы воспроизводит ритм внешнего воздействия. Благодаря этому нервные ресурсы ткани в оптимальных условиях не истощаются, а возрастают. Активно работающий организм, согласно Ухтомскому, как бы «тащит» энергию из среды, поэтому активность организма, а на уровне человека это труд, усиливает энергетический потенциал доминанты. Причем доминанта — не единый центр возбуждения, а «комплекс определенных симптомов во всем организме — и в мышцах, и в секреторной работе, и в сосудистой деятельности».

Доминанта — рабочий принцип и основное правило деятельности нервной системы, которому подчиняется осуществление любой рефлекторной реакции организма. Доминанта характеризуется следующими основными чертами:

- в центре, становящемся доминантным, повышается возбудимость;
- он может быть мимолетным во времени;
- доминирующий центр способен стимулировать возбуждение;
- возбуждение доминантного центра обладает инерцией; дальние волны возбуждения подбадривают установившуюся доминантную реакцию, ускоряя ее разрешение;

- возбуждение доминантного центра сопряжено с торможением других рефлекторных механизмов, не принимающих участия в доминантной реакции.

Для доминанты характерна инертность, т.е. склонность поддерживаться и повторяться, когда внешняя среда изменилась, и раздражители, некогда вызывавшие эту доминанту, более не действуют на центральную нервную систему. Инертность нарушает нормальную регуляцию поведения, становясь источником навязчивых образов и галлюцинаций, но она же выступает в качестве организующего начала интеллектуальной активности. Следы прежней жизнедеятельности могут существовать одновременно в виде множества потенциальных доминант. При недостаточной согласованности между собой они могут привести к конфликту реакций. В этом случае доминанта играет роль организатора и подкрепителя патологического процесса.

Выводы Ухтомского, явившиеся обобщением большого экспериментально-физиологического материала и рассматривающие доминанту как один из общебиологических принципов, широко используются в современной психологии, медицине и педагогике.

В психологическом плане доминанта является мотивационным потенциалом поведения, побудителем к труду, творчеству и волевым действиям. Это главная система рефлексов, обеспечивающая удовлетворение той потребности, которая в данный период времени оказывается доминирующей, а все остальные потребности становятся как бы второстепенными и соответствующая им рефлекторная деятельность будет подавленной. Происходит срочная мобилизация всех систем организма, прошлого жизненного опыта и восприятия окружающей среды ради достижения доминирующей потребности. Когда цель уже достигнута, мгновенно на первый план выступает новая доминанта. Она может быть одной из тех, которые не смогли себя реализовать до этого момента. Следы прежней доминанты записываются в долговременной памяти, тем самым обогащая наш жизненный опыт. Доминант-

ные состояния могут длиться и секунды, и годы. У человека в поведении, как правило, проявляется множество доминант, сменяющих друг друга. Некоторые профессии, например актерская, требуют одновременного удержания нескольких доминант.

Механизмом доминанты Ухтомский объяснял широкий спектр психических актов, например внимание (его направленность на определенные объекты, сосредоточенность на них и избирательность), предметный характер мышления (вычленение из множества раздражителей среды отдельных комплексов, каждый из которых воспринимается организмом как определенный реальный объект, в отличие от других). Это «разделение среды на предметы» Ухтомский трактовал как процесс из трех стадий: а) укрепление наличной доминанты; б) выделение только тех раздражителей, которые являются для организма биологически интересными; в) установление адекватной связи между доминантой (как внутренним состоянием) и комплексом внешних раздражителей. Ухтомский считал, что наиболее детально, отчетливо и прочно закрепляется в нервных центрах то, что переживается эмоционально (радость, гнев и др.). В физиологическом плане этому соответствует повышенная мобильность нервных элементов, обусловленная деятельностью вегетативной и эндокринной систем, как предпосылка более прочного запечатления внешних воздействий и их адекватного воспроизведения.

Доминанта лежит в основе внимания, целенаправленного мышления или деятельности. Одна из форм этого состояния — «настороженный, или оперативный, покой», обеспечивающий готовность к немедленному действию. Ухтомский иллюстрирует это состояние сравнением поведения щуки, застывшей в своем бдительном покое, с поведением «рыбьей мелочи», не способной к этому. Оперативный покой обычен для представителей операторских профессий: он поддерживается у них на протяжении всей рабочей смены. Ухтомский отмечал, что у высокоразвитых организмов за видимой «обездвиженностью» таится напряженная психическая работа.

Следовательно, нервно-психическая активность достигает высокого уровня не только при мышечных формах поведения, но и когда организм, по-видимому, относится к среде созерцательно. Оперативный покой — это не бездеятельность, а состояние, при котором организм удерживает неподвижность с целью детального распознавания среды и адекватной реакции на нее.

Истинное значение наследия А.А. Ухтомского для психологии было понято отечественными учеными только в конце XX в., когда в центре внимания оказалась его система нравственно-этических взглядов (8). Новизна этой системы, ее оригинальность состоит в том, что она имеет естественно-научную основу. Принцип доминанты позволяет изучать не только мозговые процессы, но и психологические проблемы поведения человека как личности, а также социальные проблемы человека как члена общества. А.А. Ухтомский распространил этот принцип на наиболее сложные формы психического отражения действительности и духовной жизни личности. Он выдвинул человека и его судьбу в центр научных устремлений. В этом заключаются высший смысл, гуманистическая направленность всех наук. В вопросах изучения науки о «сложнейшем из событий в мире» — о поведении человека — нельзя все сводить к изучению физико-химических закономерностей его организации, изучать поведение только физиологическими методами и с помощью физиологических теорий. При рассмотрении законов, управляющих поведением, «жизненной траекторией» каждого из нас, необходимо учитывать более высокие уровни познания — психологический и социальный, поскольку каждый из нас самым реальным образом есть лишь элемент и участник сообщества.

Ухтомский считает, что человеку свойственны две противоположные тенденции. Одна из них — искать в собеседнике нечто, отвечающее собственным настроениям, побуждениям, чаяниям, т.е. нашим собственным доминантам. Зачастую бессознательно мы стремимся навязать собеседнику свои

взгляды, мировоззрение, позицию, даже свое настроение. И действительно, из собеседника мы стремимся сформировать своего двойника, часто не задумываясь при этом, насколько ему нравится такая роль. Эту тенденцию человеческой психофизиологии можно назвать эгоистической: человек все и вся пытается подчинить собственной доминанте, собственным интересам, всех мерит по своей мерке. Конечно же, многое в оценке этой тенденции зависит от характера исходной доминанты: действительно ли она направлена на удовлетворение чисто личных устремлений субъекта или преследует какие-либо общественно-полезные цели.

Вторая тенденция состоит в том, чтобы настолько изменить собственные доминантные установки, чтобы суметь понять позицию, настроение или состояние своего собеседника, иногда даже суметь пожертвовать собственной доминантой, усомниться в ее правильности и справедливости; не только не навязывать своих взглядов, но попытаться понять взгляды другого, научиться считаться с ними, уважать их как равноценные своим. Такого собеседника заслужишь только тогда, когда приложишь огромные усилия и сформируешь доминанту «на лицо другого». Эта тенденция высокого порядка может именоваться, в отличие от предыдущей, альтруистической. Она свойственна истинно интеллигентному человеку, который сам является личностью. Мы зачастую привыкли жить каждый внутри себя, надо научиться общему языку, научиться ценить в другом человеке его самобытность и неповторимость, дать ему право быть «другим». Воспитание у себя такой тенденции — умения слушать другого, считаться с его взглядами и уважать их, не навязывать своих взглядов, а уж если, не соглашаясь, критиковать, то так, чтобы не обидеть, а убедить, — вот это и есть та заветная мечта, к которой должен стремиться человек, претендующий на высокое звание Личности.

А.А. Ухтомский видел важную задачу науки в том, чтобы переделать саму природу человека, выработав новые установки, новые доминанты в соответствии с нравственными идеалами человечества.

Принцип доминанты нашел широкое применение во многих областях знаний, в частности в медицинской психологии для объяснения различных поведенческих патологий и функциональных расстройств деятельности мозга, для понимания причин психосоматических заболеваний.

Ухтомский внес также большой вклад в решение и других психологических и физиологических проблем. Он успешно исследовал проблемы работоспособности и утомления, создал учение об усвоении ритма, углубил теорию физиологической лабильности, сформулировал проблему биологического равновесия.

Учение об усвоении ритма используется и сегодня в физиологических исследованиях для понимания деятельности нервных клеток и отдельных структур мозга, а также при конструировании ряда автоматических устройств. Экспериментально было доказано, что лабильность органа не является величиной постоянной; орган, как и организм в целом, способен перестраивать ритм своих возбуждений в соответствии с ритмом раздражений, действующих извне. В процессе усвоения ритма происходит функциональная перестройка органа и организма в целом, причем деятельность и работоспособность органа (или организма) не только не понижается, а, напротив, повышается, сопровождается увеличением интенсивности обмена веществ и сокращением цикла или длительности отдельного возбуждения. Это положение явилось чрезвычайно важным для нового взгляда на процесс торможения, который стал пониматься не как результат истощения деятельности организма.

Незадолго до смерти Ухтомский обозначил проблему биологического равновесия. Биологические системы характеризуются скоростями восстановления равновесия, причем они либо возвращаются к исходному состоянию равновесия, либо переходят к новому. С этой точки зрения приспособляемость организма к среде следует рассматривать не только

как способность более или менее быстрого возвращения к так называемому исходному равновесию, но и как способность создания новых видов равновесия.

Итак, истинное значение творчества Ухтомского выходит далеко за пределы изучения физиологических процессов. Учение о доминанте стало основой для построения целостной концепции человека. Несомненна актуальность этических взглядов ученого и для теории и практики воспитания. Психологам еще предстоит дальнейшее изучение и осмысление наследия этого великого физиолога-мыслителя (8, 9, 18, 21).

А.Ф. ЛАЗУРСКИЙ: ХАРАКТЕРОЛОГИЯ, ТИПОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Александр Федорович Лазурский родился 12 апреля 1874 г. в Переяславле Полтавской губернии в небогатой семье. Он окончил Лубянскую гимназию с золотой медалью и поступил в Военно-медицинскую академию в Петербурге, где под руководством В.М. Бехтерева изучал психические и нервные болезни, занимался проблемами экспериментальной психологии, клинической психофизиологии, психологией характера и темперамента.

В 1897 г. Лазурский окончил академию и был оставлен в клинике Бехтерева, где заведовал лабораторией и занимался лечебной практикой. В 1900 г. А.Ф. Лазурский защитил диссертацию, посвященную влиянию мышечных движений на мозговое кровообращение. В 1901 г. он был командирован за границу. Именно там Лазурский получил бесценный опыт, обучаясь у В. Вундта, Э. Крепелина, К. Штумпфа. В 1903 г. А.Ф. Лазурский возвратился в Петербург и был избран приват-доцентом Военно-медицинской академии «по душевным и нервным болезням», где в дальнейшем читал курс общей психологии.

С 1904 г. А.Ф. Лазурский сотрудничал с А.П. Нечаевым в его лаборатории экспериментальной педагогической психологии, руководил специальной комиссией этой лаборатории по разработке экспе-

риментальных методов психологии. Там же он начал проводить конкретные характерологические исследования. Со временем на основе лаборатории возникли курсы, а затем Педагогическая академия, где Лазурский читал лекции по характерологии.

26 марта 1917 г. А.Ф. Лазурский умер.

В работе А.Ф. Лазурского «Очерк науки о характерах», вышедшей в 1906 г., излагаются основы характерологии как важного раздела общей психологии. Применению теоретических построений на практике посвящена книга «Школьные характеристики» (1908). Лазурский экспериментально изучал характеры учащихся одной из закрытых школ. В эту книгу были включены характеристики детей от 10 до 15 лет, дополненные данными экспериментальных психологических исследований. Кроме того, в ней был проведен подробный психологический анализ некоторых сложных проявлений личности.

В 1912 г. публикуется работа «Психология общая и экспериментальная», а в 1916 г. — «К учению о психической активности». В них обобщаются результаты более чем шести лет исследований по психологии личности.

Психика рассматривалась А.Ф. Лазурским как закономерный этап эволюции, а психические феномены как реально существующие. Единый биологический процесс имеет две стороны — физиологическую и психологическую. Анатомический субстрат этого процесса — кора головного мозга, деятельность которой обуславливает активность психики, а рефлекс является основным механизмом существования психического.

А.Ф. Лазурский считал, что психология должна изучать конкретные факты объективными методами. Именно это сделает психологию аналогичной естественным наукам и самостоятельной наукой. Лазурский анализировал возможности трех основных методов: эксперимента, наблюдения и самонаблюдения. Для решения общепсихологических задач возможно использование метода самонаблюдения, в ха-

рактерологии целесообразнее использовать наблюдение и эксперимент как более объективные средства. Особую важность ученый придавал изучению условий использования эмпирических методов и их организации. Они должны были проявить именно те наклонности изучаемых людей, которые интересны наблюдателю. Анализируя возможности, достоинства и недостатки каждого метода, ученый в 1910 г. пришел к созданию метода «естественного эксперимента», сочетавшего в себе достоинства систематического наблюдения и лабораторного эксперимента. Вначале он применялся для изучения детей, а затем был перенесен в психиатрическую клинику. Существенным условием «естественного эксперимента», отличающим его от лабораторного, является то, что испытуемый не должен подозревать о проводимых над ним опытах. Благодаря этому отпадает преднамеренность ответов, повышается «экологическая валидность» результатов.

При естественном эксперименте, как и во всяком другом, можно поставить испытуемого в известные, заранее изученные условия, которые вызовут тот или иной процесс, ту или иную реакцию с его стороны. Вот эта возможность по произволу вызывать психические процессы и направлять их в ту или другую сторону и представляет большой шаг вперед по сравнению с простым наблюдением.

В исследовании методом естественного эксперимента воздействию подвергаются условия, в которых протекает исследуемая деятельность, сама же деятельность испытуемого наблюдается в ее естественном протекании. Например, предварительно устанавливается, в какой игре особенно ярко проявляется та или другая черта характера ребенка. Затем в целях исследования проявления черты у разных детей они вовлекаются в подобную игру. Во время игры исследователь наблюдал за проявлением именно этой черты характера у детей. Путь исследования шел от простого наблюдения — через выделение характерных сторон и индивидуальных проявлений, через их психологический анализ — к созданию экспериментальной ситуации: экспериментального урока или игры.

Лазурский значительно расширил возможности экспериментального метода в психологии, впервые применив его для изучения сложных феноменов деятельности и личности.

Центральной в психологическом наследии А.Ф. Лазурского является проблема личности, поскольку физиологические аспекты были разработаны, по его мнению, уже достаточно детально.

А.Ф. Лазурский начал разработки в новой самостоятельной научной отрасли — индивидуальной психологии, или научной характерологии. Задача характерологии — изучение наклонностей, которыми люди отличаются друг от друга, исследование соотношений между наклонностями, образующих в своей совокупности цельную человеческую личность, и в конечном счете разработка наиболее полной классификации характеров. Это поможет понять особенности поведения человека и выбрать правильный путь влияния на него. Специфику характерологии ученый видел в том, что, в отличие от общей психологии, которая при изучении психических процессов делает акцент на общем, свойственном всем людям, характерология изучает психологические особенности, свойственные отдельной личности. Общая психология стремится выявить психологическую сущность той или иной наклонности, а характерология — показать бесконечное разнообразие сочетаний этих наклонностей, обусловливающее индивидуальность каждой личности. Характерология, работающая в тесной связи с общей психологией, по убеждению А.Ф. Лазурского, способна не только описать, но и объяснить поведение личности, дать прогноз ее действий и поступков.

Предметом характерологии как науки являются индивидуальные особенности психической организации людей и способы их сочетаний, которые обусловливают разнообразие характеров. Основой формирования характера Лазурский считал возможность неоднократного повторения у человека какой-либо стороны того или иного психического процесса.

В качестве стержневого понятия для определения характера он выдвинул понятие наклонности. Все присущие человеку наклонности существуют не сами по себе, а объединенные единым началом, свойственным нервно-психологической организации данного человека. Наклонности образуют систему взаимосвязанных сил, деятельность которых строго закономерна и обусловливается рядом определенных стимулов, к числу которых он относил наличие или отсутствие внешних и внутренних возбудителей, общее состояние нервно-психологической организации человека и взаимоотношения между отдельными психическими склонностями.

Нервно-психическую организацию А.Ф. Лазурский считал фундаментом характера. При этом он подчеркивал, что имеет в виду не анатомическую, а исключительно функциональную сторону этой организации, которой свойственна чрезвычайная подвижность, изменчивость, зависимость от разнообразных воздействий. Отсюда он делал вывод о том, что наклонности (и характер в целом) не есть нечто статичное, раз навсегда данное. При известных обстоятельствах, в известный период времени характер человека, даже самые основные черты его могут коренным образом измениться.

А.Ф. Лазурский указал на необходимость различать действительные (длительные) и кажущиеся (временные) изменения характера. Постоянное, неуклонное воздействие каких-либо условий или резкая перемена обстоятельств жизни, болезнь, большое несчастье могут круто изменить характер даже взрослого человека. Система воспитания оказывает значительное влияние на ход развития детских наклонностей, а сильно действующие факторы (например, полная перемена условий жизни) иногда делают ребенка неузнаваемым.

Подчеркивая пластичность детской натуры, А.Ф. Лазурский указал на необходимость принимать в расчет кажущиеся изменения характера, т.е. те случаи, когда какая-нибудь наклонность не проявляется только потому, что отсутствуют условия (внешние или внутренние), нужные для ее проявле-

ния. В связи с этим он дал анализ причин, вызывающих временное бездействие той или иной наклонности: истощение наклонности вследствие продолжительной или хотя и кратковременной, но необычайно напряженной деятельности (психическое утомление); влияние на данную наклонность со стороны душевных качеств, так или иначе связанных с ней (это влияние может быть как стимулирующим, так и задерживающим); разнообразные влияния внешних обстоятельств, окружающей среды и т.п.

Значение работ А.Ф. Лазурского выходит далеко за рамки отечественной психологии. Наряду с К.Г. Юнгом его можно считать одним из основателей научно обоснованного типологического подхода в психологии личности. В своих работах Лазурский писал, что любая наука, которая имеет дело с разнообразными и сложными объектами исследования, начинает прежде всего с классификации этих объектов. Только после того, как сходные явления будут соединены в общую группу, можно приступить к более детальному исследованию отдельных групп и взаимоотношений между ними. Это относится и к индивидуальной психологии. Идеальной классификацией должна считаться такая, которая в каждом из своих типов содержала бы не только субъективные особенности данного человека, но также включала его мировоззрение и социальную «физиономию». Другими словами, классификация личности должна быть не только психологической, но психосоциальной в широком смысле этого слова.

Накопленные эмпирические данные позволили Лазурскому создать собственную классификацию личностей. Первым шагом в этом направлении стало описание структуры личности. В 1916 г. Лазурский ввел понятия «эндопсихика» и «экзопсихика». Эндопсихика больше связана с нервными процессами и особенностями темперамента человека, а экзопсихика зависит в первую очередь от условий жизни, воспитания.

Эндопсихика — это внутренние механизмы личности, объединяющие характер, умственную одаренность и темперамент, это совокупность основных психических функций и способностей, таких, как память, внимание, мышление и воображение, аффективная возбудимость, воля, быстрота, обилие, сила движений, обдуманность или импульсивность в поступках. Эндопсихика — ядро личности, ее основа.

Экзопсихика — это отношения личности ко внешним объектам и среде в целом. В понятие среды здесь входят природа, люди, различные социальные группы, наука, искусство, а также внутренняя жизнь индивида.

Деление на эндо- и экзопсихику, разумеется, условно. Не все эндочерты генетически обусловлены, не все экзочерты являются отпечатком, который накладывают на человека среда и воспитание. Бывает так, что среда и воспитание способствуют развитию эндочерты или, наоборот, препятствуют. Лазурский считает, что психическое развитие человека завершается к 25—30 годам. В дальнейшем человеку предстоит, быть может, еще развить крайне интенсивную и разнообразную деятельность, но это будут лишь обнаружения уже сформировавшейся личности, сводящиеся преимущественно к ее экзопроявлениям.

Соотношение экзо- и эндопсихики на всех уровнях определяет «чистоту» типа. К «чистому» типу ученый относил тех, чьи интересы, приобретенные знания и навыки, профессиональная деятельность соответствуют природным особенностям их нервно-психологической организации. Экзопсихика и эндопсихика здесь находятся в гармонии. Есть также и «комбинированные», «переходные» типы, в которых нарушено исходное равновесие эндо- и экзопсихики.

В основе классификации личности А.Ф. Лазурского лежит принцип активного приспособления личности к среде. Применение этого принципа позволяет подразделять людей по двум важнейшим категориям:

- по психическому уровню на три последовательно повышающихся уровня;

- по психическому содержанию на целый ряд различных типов и их разновидностей.

Критерием деления на уровни служила степень активности приспособления личности к окружающей среде, основанная на развитии нервно-психологической организации личности. Под этим Лазурский понимал интенсивность, сложность, координированность и сознательность ее проявлений. Определялась эта степень унаследованными способностями и условиями жизни.

Психический уровень человека отличается у разных людей большим разнообразием. В первую очередь он зависит от прирожденной одаренности человека. Одаренность, как считает Лазурский, сводится к общему потенциальному запасу нервно-психической энергии. Он выделяет следующие признаки, определяющие психический уровень человека:

1. *Объем интересов*. Под этим термином Лазурский подразумевает «общее количество психической продукции, проявляющееся вовне обилием, разнообразием и сложностью (или, наоборот, бедностью, однообразием и примитивностью) отдельных психических проявлений». Не менее важен «уровень развития или дифференцированности интереса», т.е. оттенки интереса.

2. *Сила, интенсивность отдельных психических проявлений*. Нет смысла судить о человеке, исследуя не преобладающие в нем психические функции, а все остальное. Как писал Лазурский, Дарвин обладал огромной способностью к анализу и индукции, но был мало восприимчив к эстетическим впечатлениям, и тот, кто захотел бы судить о психическом уровне Дарвина по его эстетическим проявлениям, впал бы в самую грубую ошибку.

3. *Сознательность и идейность психических проявлений*. Чем выше духовная организация человека, тем лучше он ориентируется среди явлений окружающего мира, легче и четче определяет свое отношение к тем или иным событиям.

Можно ли повысить свой психический уровень и как происходит это повышение? Сначала человек ставит себе задачи по материальному обеспечению своего «Я». Потом в круг

забот включаются другие люди, появляется бескорыстный интерес к природе, искусству, эстетическим ценностям. Наконец, на высших ступенях, как писал А.Ф. Лазурский, дело доходит до того, что человек, увлекшись какой-нибудь идеей, готов пожертвовать для нее не только своими чувственными влечениями, материальными выгодами и удобствами, но своим отношением к людям и даже жизнью. Это не отказ от собственных потребностей, а наиболее яркие проявления личности.

Личности низшего уровня подчиняются влияниям среды и с большим трудом приспосабливаются к ее требованиям. Этот уровень в классификации Лазурского был назван «неприспособленные». К среднему уровню относятся люди, основной характеристикой которых является способность к получению образования, а в дальнейшем — к ведению успешной деятельности в условиях любой среды. Этих людей ученый назвал «приспособленными». Высший уровень людей получил название «приспособляющие». Эти люди способны приспосабливать среду к своим запросам, которые обычно превышают круг запросов представителей низших уровней и имеют большое социальное значение.

Лазурский считает, что на низшем уровне развития личности среда подчиняет себе человека.

У людей, которые принадлежат к среднему психическому уровню, больше шансов найти в среде свое место и использовать ее для своих целей. Более сознательные, обладающие большей работоспособностью и инициативой, они выбирают себе род занятий, соответствующий их склонности и задаткам, работают продуктивно и с интересом и в конце концов, будучи полезны обществу, успевают в то же время и себе обеспечить не только материальное благосостояние, но и некоторый комфорт, физический и духовный. Поэтому их можно назвать приспособившимися.

Что же касается высшего уровня развития личности, то у таких людей, конечно, еще больше возможностей приспособиться к среде. Но интенсивность душевной жизни заставляет человека переделывать эту самую окружающую среду —

людей, вещи, культуру, мировоззрение. Другими словами, здесь мы всегда встречаемся с более или менее ярко выраженным процессом творчества, в какой бы области оно ни проявлялось — в духовной или материальной, в сфере науки, искусства или практической жизни. Не так важно, сколько талантов и в какой мере отпущено человеку, важнее, стремится он к самосовершенствованию или нет. И именно этот «священный огонь», это стремление к возможно полному и всестороннему развитию и проявлению своих духовных сил Лазурский считал одинаково ценным, будет ли оно проявляться в яркой и разнообразной психике богато одаренного человека, одаренного человека или же в бедной, примитивной душе индивидуума, принадлежащего к низшему психическому уровню.

Второе основание для классификации — деление по психическому содержанию личности на группы и типы — определяет пути и способы, какими человек воздействует на окружающую жизнь, среду, стремясь приспособиться к ней.

Наиболее яркие «чистые» типы получаются в тех случаях, когда экзо- и эндопсихика взаимно соответствуют друг другу, т.е. когда интересы и профессиональная деятельность человека, развитие его знаний и навыков, взглядов и миросозерцания происходят именно в том направлении, какое диктуется прирожденными особенностями его нервно-психической организации. В этих случаях наиболее характерные субъективные и объективные черты данной личности сливаются в один цельный, отчетливо выраженный «психосоциальный комплекс», достаточно устойчивый и обыкновенно очень типичный.

Что же касается типов высшего уровня, то здесь на первый план выступают идейная сторона психосоциальных комплексов, их общий смысл и значение как для человека, так и для всей вообще окружающей жизни, поэтому классификация личностей превращается на этом уровне в классификацию человеческих идеалов и их психологических (характерологических) разновидностей.

В результате получается следующая классификация «чистых» типов:

I. Низший уровень. Деление по преобладанию тех или иных основных психофизиологических функций.

Рассудочные. Несмотря на слабую общую одаренность, значительно развита рассудочность поступков, склонность обсуждать (хотя бы и несовершенно) их мотивы и последствия.

Аффективные. Смотря по преобладанию тех или иных сторон аффективного процесса, можно различать следующие разновидности:

а) подвижные, или живые, близко напоминающие по своему общему складу так называемый сангвинический темперамент;

б) чувственные, со значительным развитием чувственных, органических влечений и потребностей;

в) мечтатели, у которых благодаря преобладанию репродуктивного воображения (к творческому они не способны) интересы сосредоточены преимущественно на внутреннем мире.

Активные, которые в зависимости от большего или меньшего развития отдельных сторон волевого процесса, также делятся на несколько разновидностей:

а) энергичные низшего порядка, характеризующиеся импульсивностью и беспорядочностью своих действий, а также преобладанием внешних волевых актов над внутренними;

б) покорно-деятельные, у которых мотивами действия являются не столько собственные желания и влечения, сколько внушения и директивы, получаемые ими извне;

в) упрямые, отличающиеся значительной устойчивостью раз принятых решений.

II. Средний уровень. Деление по психосоциальным комплексам, объединяющим в себе взаимно соответствующие эндо- и экзоособенности. Кроме того, все «чистые» типы среднего уровня можно разбить на две большие группы, смотря по преобладанию в них отвлеченно-идеалистических или практико-реалистических тенденций.

1. Непрактичные, теоретики-идеалисты:

а) ученые: значительное развитие спокойного, ясного, последовательного мышления, способствующего научным занятиям и научным интересам;

б) художники, т.е. люди, посвятившие себя занятию каким бы то ни было искусством, наиболее характерная эндочерта — значительно развитое воображение, воспроизводящее и отчасти творческое;

в) религиозные созерцатели, также характеризующиеся развитым воображением, но направленным в сторону совершенно других объектов и представлений.

2. Практики-реалисты:

г) человеколюбцы (альтруисты): значительно развитое чувство симпатии (способность сочувствия), обусловленное повышенной аффективной возбудимостью, а также силой, глубиной и устойчивостью отдельных чувствований;

д) общественники: со стороны эндопсихики могут быть охарактеризованы как аффективно-деятельные, что способствует их общительности и предприимчивости в общественных делах и начинаниях;

е) властные: характерная эндочерта — твердая воля, руководимая определенными целями и дающая этим людям возможность влиять на окружающих. Разновидность этого типа составляют люди, у которых значительно развитая волевая энергия направлена на борьбу с внешней природой;

ж) хозяйственные: свойственные этому типу расчетливость, склонность к многократному обсуждению своих действий, направленных преимущественно на практические цели, делают этих людей способными к ведению более или менее сложных дел и предприятий материального характера.

III. Высший уровень. Благодаря значительному богатству, сознательности и координированию душевных переживаний экзопсихическая сторона личности в ее высших идеальных проявлениях достигает здесь необычайного развития, эндопсихика, находящаяся с ней в полном согласии,

составляет лишь естественную ее подоснову. Таким образом, деление производится здесь по экзопсихическим категориям, именно по важнейшим общечеловеческим идеалам и их характерологическим разновидностям. При этом во всяком отдельном типе выдвигаются на первый план уже не конкретные, более или менее случайные экзопроявления, зависящие от эпохи, местных условий и т.п. (как это бывает обычно на среднем уровне), а более глубокие основные черты, логически между собой связанные и сохраняющие свое значение для всех времен и народов.

Так как герои и идеалы вырастают на почве обычных, естественных человеческих отношений, составляя лишь результат дальнейшего, более высокого их развития, то и типы-идеалы высшего уровня по своему содержанию соответствуют в значительной степени психосоциальным комплексам среднего уровня. В частности, важнейшими из них являются следующие — альтруизм, знание: а) индуктивное, б) дедуктивное; красота, религия, общество, государство, внешняя деятельность, инициатива, система, организация, власть, борьба.

Классификация А.Ф. Лазурского очень интересна и обширна, но в рамках данной работы не представляется возможным ее полное изложение.

В заключение следует отметить, что А.Ф. Лазурский разработал программу исследования личности, описал способы ведения наблюдений за детьми (дневники детского развития), показал принципы и образцы составления характеристик и внес таким образом неоценимый вклад в разработку психологии личности (2, 9, 14, 19, 20).

П.Ф. ЛЕСГАФТ: КОНЦЕПЦИЯ ОБ УМСТВЕННОМ И ФИЗИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

Петр Францевич Лесгафт родился 21 сентября 1837 г. в Петербурге в семье ювелира. После окончания гимназии с серебряной меда-

лью он поступил в Петербургскую медико-хирургическую академию, где учился успешно и с большим увлечением.

В 1861 г. по окончании академии Лесгафт был оставлен при ней для научной работы. С 1865 г. — доктор медицины, с 1868 г. — профессор, заведующий кафедрой физиологической анатомии в Казанском университете. В 1871 г. за выступление против части профессуры и властей Казанского университета был уволен без права преподавания. Вернувшись в Петербург, занимался научной работой. В 1872—1874 гг. руководил кружком русских женщин, впервые допущенных к занятиям в Медико-хирургической академии. В 1874—1886 гг. работал в области организации физического воспитания и образования в военно-учебных заведениях. В 1877 г. основал учебно-гимнастические курсы для офицеров при 2-й Петербургской военной гимназии. В 1886—1897 гг. читал лекции по анатомии на естественном факультете Петербургского университета, на Рождественских женских курсах. В 1893 г. организовал Биологическую лабораторию, которая в 1918 г. была преобразована в Естественно-научный институт. Созданные Лесгафтом в 1896 г. курсы воспитательниц и руководительниц физического образования явились прообразом возникших впоследствии в нашей стране и других странах вузов физической культуры. В 1919 г. на базе курсов был открыт Государственный институт физического образования им. П.Ф. Лесгафта.

Скончался П.Ф. Лесгафт 11 декабря 1909 г. в Египте. Похоронен на Литературных мостках Волкова кладбища в Петербурге.

Значительный вклад П.Ф. Лесгафт внес в развитие образования в России, особенно женского и физического образования. Он занимал передовые научные и социальные позиции, был активным общественным деятелем и популярнейшим в Петербурге «вольным» учителем молодежи. П.Ф. Лесгафт был выдающимся врачом, одним из создателей теоретической анатомии. В контексте данной работы интерес представляют его психолого-педагогические взгляды, которые изложены в ряде работ — «Школьные типы», «Руководство по физическому образованию детей

школьного возраста» и «Семейное воспитание ребенка и его значение».

Степень совершенства общества, писал П.Ф. Лесгафт, вернее всего определяется его отношением к детям, заботой о них и их благе. В обществе необходимо формировать гуманное отношение к детям, укоренять уважение к личности растущего человека. Одним из первых в российской психологической науке П.Ф. Лесгафт поставил (и на уровне своего времени решал) задачу всестороннего и гармонического развития личности ребенка. В своих многочисленных трудах ученый доказал, что успех всестороннего развития детей зависит от создания в семье и школе необходимых психолого-педагогических условий физического, умственного, нравственного, эстетического и трудового воспитания детей.

Практическая реализация условий для всестороннего развития личности невозможна без понимания сущности, закономерностей и факторов формирования ребенка. По Лесгафту, познать человека, направить и оценить его действия мы сможем только тогда, когда будем понимать строение и отправления его организма, знать влияние на него всех внешних условий, как физических, так и нравственных.

Для характеристики личности ребенка, по Лесгафту, необходимо исследовать прежде всего особенности темперамента, характера и типа детей.

В основу концепции темперамента Лесгафтом положены гиппократовская классификация типов темперамента и их психологическая характеристика. Лесгафт писал о влиянии особенностей сердечно-сосудистой системы на темперамент через кровоснабжение и зависимый от него обмен веществ в органах и тканях организма. Изменения проявлений темперамента зависят также от здоровья, уровня развития личности, особенно ее морально-волевой сферы. П.Ф. Лесгафт близко подошел к мысли о взаимосвязи темперамента и нервной системы, что позднее было доказано в школе И.П. Павлова.

П.Ф. Лесгафт в своих трудах неоднократно обращался к рассмотрению проблемы характера, который он понимал как устойчивые особенности отношений личности. Основой характера он вполне обоснованно считал волевые качества личности и ее мировоззрение.

Итогом многолетнего научного интереса П.Ф. Лесгафта к проблемам личности ребенка явилось учение о типах детей. В основу типологии детства были положены черты характера ребенка. Он самым внимательным образом анализирует социально-педагогические и психологические условия, под влиянием которых формируется тот или иной тип ребенка. Типы детей всецело социально обусловлены и определяются прежде всего особенностями воспитания и обучения, а не биологическими факторами. Лесгафт описал, какие условия в семье способствуют воспитанию детей каждого типа, как педагог должен строить взаимодействие с каждым из них, чтобы скорректировать их отрицательные черты, развить и укрепить положительные.

С учетом уровня воспитанности, физического и умственного развития личности П.Ф. Лесгафт выделял следующие типы детей: лицемерный, честолюбивый, мягко-забитый, злостно-забитый, добродушный, угнетенный, нормальный. Дети лицемерного типа, подчеркивал он, формируются в семьях, где царят ложь, безразличие, сочетающиеся с притворным заискиванием и лестью. У них мало развита мотивация учения. Приходя в школу, они пытаются притворством и ложью заслужить хорошие отметки и одобрение учителя. Поэтому ни в коем случае нельзя учителю оставлять таких детей без квалифицированной педагогической помощи, способной развить положительные качества их личности. Дети честолюбивого типа отличаются тем, что всеми силами пытаются заслужить похвалу окружающих, стремятся к почестям. Их в основном интересует только внешняя сторона явлений, они не вникают в суть изучаемых предметов, а если и делают это, то толь-

ко с одной целью — заслужить одобрение окружающих. Мягко-забитый тип детей складывается в условиях гиперопеки, которая приводит в конечном счете к инфантильности, деградации, потере самостоятельности, стадности, слепому следованию за другими. Дети злостно-забитого типа часто ведут себя агрессивно, нетерпимо к другим людям, что является результатом неправильного семейного воспитания: безразличия, нетерпимости, жестокости близких людей, грубости, унижения. Угнетенный тип детей отличается добротой, общительностью, скромностью, но им часто приходится выполнять непосильную для них физическую работу. Они воспитываются в семьях чутких, любящих родителей, как правило, терпящих нужду, но при этом делающих все возможное для своих детей. Добродушный тип, так же как и угнетенный, характеризуется скромностью, искренностью, правдивостью, высоким познавательным интересом, но его отличает слабое физическое развитие. Идеально-нормальный тип отличает гармоничное сочетание нравственного, умственного, физического развития. Сам Лесгафт, осознавая недостатки своей типологии, писал, что результаты наблюдений «очень не полны», но он рассчитывает побудить дальнейшие наблюдения и проверку значимости этих типов.

К основным факторам формирования личности ребенка Лесгафт относил наследственность, условия утробной жизни, влияние окружающей среды и воспитания, а также собственную активность ребенка. Таким образом, определяет развитие ребенка совокупность биологических и социальных факторов.

Ведущую роль в формировании человека Лесгафт отводил социальным факторам, в то же время не отрицая значения наследственности в развитии ребенка. П.Ф. Лесгафт критиковал распространенные тогда взгляды о передаче по наследству не только психических свойств, но и моральных качеств (например, предрасположенности человека к дур-

ным поступкам), а также тенденцию педагогов оправдывать неудачи в работе, как писал он, ссылкой «на пресловутую наследственность», «на прирожденную» испорченность детской натуры. У новорожденных, как отмечал Лесгафт, не бывает ни добрых, ни злых врожденных проявлений, злым ребенок будет только тогда, когда его раздражают и оскорбляют несправедливостью, произволом и неправдою. Он подчеркивал, что качества ребенка являются отражением характеристик окружающих его людей. Врожденными являются только черты, связанные с темпераментом, а «испорченность» ребенка представляет собой результат системы воспитания, расплачиваться за которую приходится самому воспитаннику.

Социальная среда играет важную роль в формировании личности ребенка, но решающее значение, утверждал Лесгафт, имеет ближайшая, окружающая ребенка среда — семейная и школьная. Правильное воспитание ведет к формированию положительных качеств личности: честности, правдивости, дисциплинированности, мужества и т.д. Все отрицательные качества личности являются следствием неправильного воспитания.

В фундаментальном труде «Семейное воспитание ребенка и его значение» Лесгафт определил цели, задачи, содержание и методы семейного воспитания. Система научно обоснованного семейного воспитания Лесгафта была одной из первых в мировой педагогике и психологии и сохранила свою актуальность до сих пор. Ученый считал, что при воспитании ребенка необходимо орентироваться как на интересы личности, т.е. содействовать развитию человека мудрого, самостоятельного, любящего, так и на интересы общества — воспитание гражданственности, готовности служить Отечеству.

Лесгафт заложил естественно-научные и гигиенические основы семейного воспитания. Первым условием правильного семейного воспитания П.Ф. Лесгафт считал чистоту, необходимую для развития здорового ребенка. Не менее

важное условие — отсутствие произвола в действиях воспитателя. П.Ф. Лесгафт писал, что тайна семейного воспитания состоит в том, чтобы дать ребенку возможность действовать самостоятельно; взрослые не должны руководствоваться соображениями своего личного удобства и удовольствия, а всегда относиться к ребенку, с первого дня появления его на свет, как к человеку, с полным признанием его личности. Ученый полагал, что необходимо приучать ребенка рассуждать, отдавать себе отчет в своих действиях, задумываться над своими поступками, анализировать мотивы действий.

Третье условие воспитания в семье — последовательность в отношении слова и дела, их неразрывность и правдивость, что является важными критериями нравственного развития личности. Правдивость ребенка во многом зависит от искренности близких людей, которые его окружают. Если ребенок на деле кругом встречает ложь, то откуда же ему приучиться к правде, понять правду и руководствоваться ею в своих размышлениях и действиях. Совершенно ошибочно, писал П.Ф. Лесгафт, многие родители думают, что ребенок глуп и ничего не понимает. На самом деле, чем чаще его обманывают и чем больше он видит в семье несоответствия между словами и делами, тем меньше он ценит правду и легче лжет.

Во времена Лесгафта в семьях и школах были широко распространены физические наказания. Зная природу ребенка, писал П.Ф. Лесгафт, можно заключить, что всякое насилие, особенно телесные наказания, а также избыточная опека недопустимы ни в школе, ни в семье и крайне вредны как с педагогической, так и с психологической и биологической сторон; они приводят к формированию негативных типов личности. Часто родители видят в своем ребенке игрушку или вещь, с которой они могут обращаться совершенно безотчетно и безответственно. Но это совершенно неправильно, родители обязаны содействовать развитию своего чада. Признание личности ребенка, постоянное обращение с ним

как с человеком, обладающим правом личной неприкосновенности, по Лесгафту, является одним из основополагающих принципов воспитания.

П.Ф. Лесгафт уделял большое внимание первым и главным воспитателям ребенка — родителям, причем он особенно высоко ценил роль умной, толковой, правдивой, любящей матери. Поэтому Лесгафт добивался равноправия женщин и мужчин в вопросах образования. Средство повышения культуры семейного воспитания он видел в повышении образовательного уровня родителей. Любовь к ребенку должна стать стимулом к нравственному совершенствованию самих родителей.

Развитие личности ребенка происходит в игре и в труде. Лесгафт понимал игру как фактор, многосторонне воздействующий на формирование личности детей. В игре, по мнению Лесгафта, ребенок отражает окружающую действительность, посредством игры он готовится к жизни. Руководя игрой, воспитатель воздействует на все стороны развития личности ребенка: его сознание, чувства, волю, поведение, использует игру в целях умственного, нравственного, эстетического и физического развития. Раскрывая психологическую природу игры детей, Лесгафт писал, что в самой простой форме игра составляет реальную имитацию действий взрослого, а самым важным психическим моментом в игре является подчинение чувств воле. Это особенно ценно и для достижения намеченной в игре цели, и для обеспечения воспитательного эффекта. Лесгафт разработал научную классификацию игр. Игры каждого периода имеют свои психологические особенности.

Не менее важным в становлении личности ребенка, по мнению Лесгафта, является труд. Именно поэтому одной из главных задач воспитательной работы с детьми он считал развитие у них любви к труду. Приобщение к труду, подчеркивал ученый, необходимо начинать с раннего детства.

Гармоническое воспитание и всестороннее развитие деятельности человеческого организма должно составлять общую цель воспитания и образования, задачи которых только в частностях отличаются между собой. Воспитание охватывает нравственные качества человека и его волевые проявления, т.е. способствует выработке нравственного характера, а образование имеет в виду систематическое умственное, эстетическое и физическое развитие. Образование должно приучить молодого человека изолировать получаемые им впечатления и ощущения, сравнивать их между собой, составлять из представлений отвлеченные понятия и, наконец, действовать с возможно большею целесообразностью и настойчивостью. Семья, в которой преимущественно складывается тип и характер, имеет поэтому в основном воспитательное значение, а школа, содействующая систематическому умственному и физическому развитию, должна прежде всего заботиться о достижении образовательных целей, не упуская, однако, из виду типических особенностей каждого ребенка, чтобы содействовать его нравственному развитию. Следовательно, если школа и задается в основном образовательными целями, применяемые в ней методы преподавания и отношение к учащимся должны вполне согласовываться с воспитательными целями.

Итак, процесс развития личности происходит также в ходе обучения ребенка. Лесгафт подчеркивал влияние развития на обучение. К школьному обучению ребенок должен быть психологически подготовленным, приобретая известный запас знаний, опыта в условиях семейного воспитания, которое предшествует школьному обучению. Лесгафт настойчиво подчеркивал решающую роль обучения в развитии ребенка. Это было прогрессивное положение, направленное против биологизаторских воззрений на развитие ребенка, которые были широко распространены в то время. Конкретизируя влияние обучения на развитие, Лесгафт специально выделял проблему умственного развития. Он писал, что необходимо отличать усвоенное посредством памяти и через

простое подражание от самостоятельного мышления, подчеркивая, что условием умственного развития в процессе обучения являются постоянно и систематически усиливающиеся упражнения в работе ума. Большое внимание Лесгафт уделял развитию и тренировке памяти. Не отрицая возможностей механической памяти, он выступал за осмысленное запоминание, которое предполагает прежде всего осознание смысловых связей внутри запоминаемого материала. Решающую роль в обучении ребенка Лесгафт придавал формированию его мировоззрения, которое понимал как обобщение знаний, ведущих понятий и практики.

П.Ф. Лесгафт дал обстоятельный психологический анализ многообразных методов, путей и средств педагогического воздействия на ребенка в процессе обучения. Так, он анализировал влияние на детей положительного примера. Пример через подражание и другие психологические механизмы влияет на развитие речи, на формирование положительных нравственных качеств ребенка и т.д. Но, по мнению Лесгафта, для осмысленного выполнения заданий и усвоения движений необходимо, чтобы учебные занятия осуществлялись по точному разъяснению преподавателя, а не только на основе подражания. Все, что требует серьезного сознательного усвоения, должно быть пояснено предварительно словом, а только затем дополнено и проверено объективным осмотром. Предварительное словесное разъяснение активизирует мыслительную деятельность учащихся, что способствует эффективности процесса обучения. Таким образом, показ рассматривался как метод проверки и уточнения учеником своих знаний, а также приобретения новых, более глубоких знаний об окружающей его действительности.

Особая заслуга Лесгафта не только перед отечественной, но и мировой психологией заключается в теоретической разработке и практической реализации им системы физического воспитания. Глубокое знание анатомии, физиологии, психологии позволило ему создать оригиналь-

ную систему, в которой физические упражнения строятся на основе научных данных об их психофизических механизмах, с учетом возрастных и половых особенностей детей.

Лесгафт писал, что с точки зрения нормальных проявлений человека умственная и физическая деятельности должны находиться в полном соответствии между собой. Основные законы деятельности человека — это, во-первых, закон постепенности и последовательности развития и, во-вторых, закон гармонии. Только при гармоническом развитии всех органов организм в состоянии совершенствоваться и производить наибольшую работу при наименьшей трате материала и силы. Сочетание развитой умственной деятельности со слабым телом есть нарушение гармонии. Оно влечет за собой бессилие внешних проявлений: мысль и понимание есть, но нет необходимой энергии для последовательной проверки идей и применения их на практике. В подобных случаях вследствие преобладающего развития одних органов в ущерб другим нарушается общая гармония деятельности организма.

На основании принципа единства и целостности всех проявлений организма, связи нервно-мышечной деятельности и внутренних органов с психическими проявлениями Лесгафт разработал систему направленных упражнений как средство не только физического развития, но и умственного, нравственного и эстетического воспитания. Цель физического образования, по Лесгафту, — научить занимающихся сознательно управлять своим телом и при помощи общих приемов подготовить их к труду. Это положение стало ключевым для теории и практики физического воспитания. Основой физического развития Лесгафт считал естественные движения, соответствующие характерным особенностям каждой группы мышц. Ученый впервые четко поставил вопрос о роли сознания в овладении двигательными навыками при занятии физическими упражнениями. В процессе изучения двигательных навыков он вплотную подошел к пониманию общих закономерностей формирования навыков.

Физические упражнения, обладая материальной (физической) и духовной (идеальной) сторонами, были нацелены Лесгафтом также на физическое развитие, совершенствование силы, выносливости, быстроты, ловкости организма. Такой организм способен сознательно управлять мышечными актами, менять в случае необходимости стратегию поведения, сравнивать и контролировать как его отдельные звенья, так и их взаимодействие. В последующем это направление закрепилось как теория овладения навыками и двигательными качествами.

П.Ф. Лесгафт обозначил проблему профессиональных качеств учителей. Он указывал, что для успеха в решении задач по воспитанию детей учитель должен в совершенстве знать ребенка, его психические отправления, равно и его индивидуальные свойства. Не зная условий психического развития ребенка, педагог не сумеет найти основные причины данного поступка и упустит из виду тесную связь индивидуальных особенностей ребенка с его дошкольной обстановкой и семейной дисциплиной. По Лесгафту, все слагаемые социальной, философской, психологической, естественно-научной и педагогической подготовки учителя обеспечивают ему научную образованность, которая должна проявляться не в простом накоплении знаний, а в постоянном творческом поиске лучших методов воздействия на учащихся. Именно Лесгафту принадлежит мысль, которая и в наше время не потеряла своей актуальности, что научно образованный педагог непременно должен быть психологом.

Лесгафт лично претворял свои теоретические разработки в жизнь. Так, по собственному плану он организовал учебно-гимнастические курсы для подготовки учителей по гимнастике, создал различные курсы по подготовке руководителей физического воспитания и образования, биологическую лабораторию — научный центр и учебную базу со специальным печатным органом, руководил организацией

детских площадок, катков по линии «Общества содействия физическому развитию учащейся молодежи», созданного по его же инициативе.

П.Ф. Лесгафт был одним из основоположников лечебной гимнастики в нашей стране. Многие приемы, применявшиеся им для коррекции врожденных и приобретенных дефектов развития костно-мышечной системы у детей, успешно используются по настоящее время. Вместе с Ф.Ф. Эрисманом и А.П. Доброславиным он разработал основы школьной гигиены и участвовал в практическом внедрении их в некоторых учебных заведениях Петербурга; принимал участие в создании кабинета гигиены, ставшего первым в России гигиеническим музеем. Написанная Лесгафтом в 1870 г. «Инструкция для измерения живого человека» была первым отечественным руководством по врачебному контролю.

Главной заслугой П.Ф. Лесгафта является доказательство, что физическое, умственное, нравственное, трудовое и эстетическое воспитание находится во взаимосвязи и взаимообусловленности (1, 2, 9, 18).

П.Б. ГАННУШКИН: РАЗРАБОТКА КОНЦЕПЦИИ ПОГРАНИЧНЫХ СОСТОЯНИЙ

Петр Борисович Ганнушкин родился 8 марта 1875 г. в деревне Новоселки Пронского уезда Рязанской губернии в многодетной семье сельского врача. В 13 лет он прочитал труд И.М. Сеченова «Рефлексы головного мозга», что, по-видимому, значительно повлияло на формирование его интереса к природе человеческой психики.

В 1893 г. П.Б. Ганнушкин окончил рязанскую гимназию с золотой медалью и поступил в Московский университет на медицинский факультет. Здесь он учился у выдающихся ученых — И.М. Сеченова, М.П. Черинова, А.Я. Кожевникова, С.С. Корсакова. После 3-го курса П.Б. Ганнушкин окончательно выбрал для себя психиатрию как медицинскую специальность. Бесценный опыт он приобрел, работая,

будучи еще студентом, в клинике для душевнобольных в качестве младшего и среднего медицинского персонала.

По окончании университета в 1898 г. П.Б. Ганнушкин поступил на должность внештатного ассистента в психиатрической клинике В.П. Сербского, где занимался как практикой, так и научной работой. В 1904 г. он защитил докторскую диссертацию «Острая паранойя», написанную под руководством В.П. Сербского. С этого года Ганнушкин — приват-доцент кафедры душевных болезней Московского университета.

С 1905 г. неоднократно бывал за границей, где прошел усовершенствование по психиатрии на курсах у Э. Крепелина, учился у В. Маньяна. Ганнушкин ознакомился с нозологическим подходом Крепелина и стал его сторонником. Эта позиция послужила причиной расхождения его со своим учителем — В.П. Сербским, в результате чего Ганнушкин перешел работать в Московскую Алексеевскую психиатрическую больницу в качестве врача-ординатора (до 1914 г.).

Занимаясь практической психиатрией, П.Б. Ганнушкин организовал издание научного журнала «Современная психиатрия», а также стал весьма влиятельным членом Русского союза психиатров и невропатологов.

С 1914 по 1917 г. Ганнушкин служил в армии. В 1918 г. он был приглашен на должность профессора кафедры психиатрии в Московском университете и директора университетской психиатрической клиники. С 1930 г. Ганнушкин возглавил 1-й Московский медицинский институт; он стал одним из создателей системы психоневрологических диспансеров в стране.

П.Б. Ганнушкин умер в 1933 г.

Взгляды П.Б. Ганнушкина отражали передовые позиции русских психиатров относительно социальной обусловленности психики и влияния общественных условий на психическое здоровье населения. Ганнушкин, определяя задачи психиатрии, отмечал, что ни в одной отрасли медицины не представлена столь ярко сторона социальная. С психиатрией, указывал он, связаны важные социальные и

политические проблемы, а труд психиатров имеет значение для всего общества.

Ганнушкин работал в лучших традициях своих учителей — занимался вопросами организации психиатрической помощи, проводил научные исследования, связанные всегда с запросами медицинской практики.

Идея о психопатиях возникла у Ганнушкина в результате анализа болезней амбулаторных пациентов. В 1904 г. в Московском университете Ганнушкин начал читать курс «Учение о патологических характерах», которым положил начало разработке теории о психопатиях и неврозах. Пограничную полосу между здоровым и больным психическим состоянием он назвал малой психиатрией, однако отмечал, что эта область требует большего опыта, знаний и навыков, чем большая психиатрия, так как круг людей, подпадающих под это определение, значительно шире.

В отношении пограничных состояний Ганнушкиным были предложены два пути их изучения: от болезни к здоровью и от здоровья к болезни. Первый путь — изучение личности в пределах клинического опыта; второй — выход за его пределы, что предполагало изучение личности в ее обычных условиях жизни и деятельности, т.е. в социальных условиях.

В статье «Постановка вопроса о границах душевного здоровья» (1908) Ганнушкин писал, что наблюдаются личности, резко отличающиеся и от нормальных людей, и от душевнобольных. Их отличие бросается в глаза, но обыкновенно они остаются в условиях обычной жизни, принимают в ней посильное участие и являются известным социальным фактором, который всегда необходимо учитывать. Развивая учения о пограничных состояниях, Ганнушкин описал психопатию, определив ее как изменяющееся под влиянием окружающей среды личностное образование, а не застывшую аномалию одной из черт характера. В классическом труде «Клиника психопатий, их статика, динамика,

систематика» (1933) подробно рассматривается проблема психопатий. Ганнушкин выделял ряд признаков психопатий:

- прирожденность патологических особенностей;
- их отражение на всей душевной жизни и развитии личности;
- личности, обладающие этими особенностями, находятся на грани душевного здоровья и болезни.

Ганнушкин писал, что психопатическими называются личности, обнаруживающие с юности, с момента формирования ряд особенностей, которые отличают их от так называемых нормальных людей и мешают им безболезненно для себя и других приспосабливаться к окружающей среде. Присущие им патологические свойства представляют собой постоянные, врожденные качества, которые хотя и могут в течение жизни усиливаться или развиваться в определенном направлении, однако обычно не подвергаются сколь-нибудь резким изменениям.

Всякое неблагополучие в существовании человека обязательно сказывается на его психическом здоровье. Ганнушкин отметил, что чаще всего вспышки психопатии проявляются в подростковом возрасте. И здесь самым главным для дальнейшего благополучного развития личности является правильное воспитание. Условия жизни, общие социальные установки и организованный труд — основные факторы, влияющие на течение психопатии. Динамика возраста и социальных условий лежит в основе развития психопатии. Поэтому при клиническом лечении и исследовании психопатий ученый рекомендовал также изучать окружающую среду больного.

Ганнушкин делил все многообразие психопатических характеров на циклоидов, астеников, неустойчивых, антисоциальных и конституционально-глупых психопатов, дав яркое описание каждого типа. Согласно его учению, психопатия как врожденная аномалия личности, выражающаяся в дисгармоничности и неуравновешенности психики,

обусловливает плохую социальную приспособляемость человека, что прежде всего нарушает его общение с другими людьми и приводит к конфликтам. Забота врачей-психиатров заключается в том, чтобы ослабить конфликты, возникающие при психопатиях, с одной стороны, а с другой — отличать их от других психопатических форм поведения. Речь идет о лечении в одних случаях и перевоспитании в других, т.е. о применении методов социального и педагогического воздействия. Однако и в тех, и в других случаях прежде всего необходима помощь в налаживании общения с людьми.

Проблема психопатий не ограничивается рамками практики. В теоретическом плане различение психопатий и социально обусловленных психопатических форм поведения имеет большое значение для решения проблемы врожденного и приобретенного, биологического и социального у человека.

Петр Борисович Ганнушкин стал одним из основателей социальной психиатрии в нашей стране, уделял большое внимание профилактике психиатрических заболеваний, организации системы внебольничной психиатрической помощи (9, 11, 18, 23).

В.П. КАЩЕНКО: СОЗДАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Всеволод Петрович Кащенко родился 21 марта 1870 г. в Ейске на Кубани в семье военного врача. В 1891 г., окончив ставропольскую гимназию, В.П. Кащенко поступил на медицинский факультет Московского университета, окончить который ему не удалось, так как в 1894 г. он был исключен из университета и выслан из Москвы за участие в студенческом революционном движении.

На формирование личности В.П. Кащенко оказал большое влияние его старший брат — Петр Петрович Кащенко (1858—1920), известный русский психиатр, организатор русской психиатрии.

В 1897 г. по окончании Киевского университета Всеволод Петрович работал земским врачом. Но активная общественная позиция Кащенко (например, участие в Московском вооруженном восстании 1905 г.) порождала конфликты с властями.

В 1908 г. В.П. Кащенко поехал за границу с целью изучения опыта воспитания аномальных детей в Европе.

В 1908 г. в Москве на Девичьем поле (ул. Погодинская, 8; дом не сохранился; сейчас на этом месте расположен Институт коррекционной педагогики РАО) было открыто учреждение для аномальных детей, которое получило название «Школа-санаторий для дефективных детей доктора В.П. Кащенко».

Идея изучения трудных детей и организации работы с ними была главной в деятельности В.П. Кащенко. В различных газетах, на съездах врачей, психиатров он постоянно выступал с докладами о необходимости создания специальных учреждений для ненормальных детей. Социальная значимость общественной заботы о таких детях была чрезвычайно велика: это прежде всего касалось предупреждения преступности и других антисоциальных явлений.

Октябрьская революция в России значительно расширила сферу деятельности Кащенко: количество трудных детей увеличилось за счет беспризорников. В.П. Кащенко стал активным организатором съездов и конференций по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью и преступностью. В своих выступлениях Всеволод Петрович сформулировал теоретические основы специальной педагогики. По его мнению, исправление глубоких недостатков характера ребенка осуществимо в первую очередь через воспитание. Сотрудничество врача и педагога — вот единственно возможный путь борьбы с психопатическими и нервными состояниями и заболеваниями в детском возрасте.

По собственной инициативе Кащенко передал Наркомпросу школу-санаторий. В 1918 г. на ее базе был создан Дом изучения ребенка, который в дальнейшем преобразовался в Медико-педагогическую клинику, а с 1923—1924 гг. — в Медико-педагогическую опытную станцию, руководимую Кащенко. Тогда это было единственное центральное опытно-показательное учреждение в области детской дефектологии. В дальнейшем на базе Медико-педагогической станции

были открыты научные центры дефектологии. Преемником этих учреждений в настоящее время стал дефектологический факультет МГПИ им. Ленина (сейчас МПГУ), на котором до 1931 г. Кащенко заведовал кафедрой лечебной педагогики.

В 1928 г. Всеволод Петрович вошел в состав редколлегии журнала «Вопросы дефектологии» и оставался ее членом вплоть до закрытия журнала в 1931 г. (с 1968 г. издается журнал «Дефектология»). С 1928 г. и до конца жизни Кащенко много работал над проблемами логопедии, будучи профессором-консультантом поликлиники Комиссии содействия ученым при Совнаркоме СССР и поликлиники 2-го медицинского института.

В 1938 г. В.П. Кащенко была присуждена ученая степень кандидата педагогических наук без защиты диссертации. Умер он в Москве 30 ноября 1943 г.

Всеволод Петрович Кащенко является основателем современной коррекционной, или, как он ее называл, коррективной (лечебной) педагогики. Термин «лечебная педагогика» долгое время отсутствовал в аппарате отечественной науки, но сейчас его активно используют многие ученые. Под лечебной педагогикой понимается система лечебно-педагогических мероприятий, имеющих целью предупреждение, лечение и коррекцию отклонений в развитии ребенка.

В.П. Кащенко опубликовал около 25 печатных работ — монографий и статей — в трудах различных съездов, в сборниках, посвященных общим проблемам дефектологии, истории обучения и воспитания дефективных детей. Кащенко предложил определение термина «трудные дети», сохранившее свою актуальность и по сей день: эпитетом *трудные* подчеркивается характерная особенность в их жизненных проявлениях (а также и в педагогическом плане), связанная с устойчивыми отклонениями от нормы тех или иных сторон формирующейся личности, обусловленная физическими или умственными недостатками, дефектами и проявляющаяся в осложненной форме поведения.

В качестве детерминант отклонений в личностном развитии — «детской исключительности» — Кащенко называл врожденные, приобретенные факторы, но главнейшие из них — социальные. Воспитывает не учитель, а все общество в целом, вся атмосфера и вся обстановка нашей культуры и быта, вся живая повседневность, в которой нет мелочей. Каждый наш поступок, который наблюдают дети, каждое наше слово и даже более того — интонация, с которой оно произносится, являются капельками, падающими в тот поток, который мы называем жизнью ребенка, формированием его личности. Поэтому особая ответственность за детей лежит на обществе в целом.

Кащенко поставил вопрос о подготовке специальных дефектологов-профессионалов. С 1920 г. он был ректором Педагогического института детской дефективности. Ученый считал, что педагог должен знать ребенка больше и лучше, чем мы знаем устройства машин, с которыми работаем, педагог должен знать методы, приемы его воспитания, как мы знаем способы управления машиной. Педагог, работающий с ребенком, а тем более ненормальным ребенком, должен быть профессионально грамотным. Кащенко составил программу изучения личности ребенка, включил в нее социальный профиль, аналогичный психологическим профилям Г.И. Россолимо. Задача социального профиля состоит в учете социально-экономических и биологических условий, которые создают, развивают, даже культивируют детскую исключительность и одновременно указывают пути предупреждения и устранения дефектов личности ребенка.

Свои научные идеи Кащенко развивал, опираясь на бесценный опыт практической работы с трудными детьми. В созданном им специальном медико-педагогическом учреждении для педагогически запущенных, трудных детей — школе-санатории — проводилась активная научная и практическая работа. Цель учреждения — исправление недостатков развития путем лечения, воспита-

ния и обучения и подготовка воспитанников к самостоятельной жизни.

Школа-санаторий работала с детьми в возрасте от четырех до шестнадцати лет — малоуспевающими, нервными, трудными в воспитательном отношении, т.е. ленивыми, возбудимыми, вялыми, истеричными. Не принимались в школу глубоко отсталые, эпилептики. Одновременно учились двадцать два воспитанника, которые делились на три «семьи». «Семья» имела воспитателя, жившего в одном дортуаре с воспитанниками. Каждая «семья» жила, питалась и играла отдельно. Для учебных занятий воспитанники в соответствии со своими индивидуальными особенностями были разделены на более мелкие подгруппы.

В.П. Кащенко считал, что обучение детей должно строиться на основе пробуждения у них самостоятельности и активности в ходе усвоения знаний. Основным методом, обеспечивающим развитие способностей и коррекцию личности, в его школе-санатории были занятия ручным трудом. Всеволод Петрович подчеркивал необходимость начинать обучение с пробуждения у учащихся интереса к результатам труда, например при демонстрации детям хорошо выполненной вещи и объяснении ее практического назначения. Первоначально результатами труда были игрушки, затем предметы домашнего обихода. За желанием иметь вещь следовало стремление ее изготовить. Интерес к учению поддерживался благодаря максимальной конкретизации учебного материала на основе использования наглядных пособий, а также наличия тесной связи между всеми предметами.

Особые требования предъявлялись к педагогам, поведение которых, по мнению Кащенко, определяет психическое здоровье всего коллектива. Не менее важной считалась и работа с родителями детей, так как опыт показал, что специальные детские учреждения страдают от непонимания родителями своих задач.

В.П. Кащенко подчеркивал значение работ по профилактике, предупреждению нарушений в детском развитии. При этом он считал, что совершенствование общества, несомнен-

но, способствует сокращению численности трудных детей, но проблема таких детей вряд ли будет снята с повестки дня и в отдаленном будущем.

В отечественной психолого-педагогической науке немало имен, оказавшихся по тем или иным причинам забытыми или недостаточно признанными. К их числу относится и В.П. Кащенко. Труды его издавались до революции и в первое десятилетие советской власти, затем наступил период забвения, и книга «Педагогическая коррекция», написанная в 30-е годы, увидела свет лишь в 1992 г. В.П. Кащенко внес огромный вклад в науку и практику работы с трудными детьми (9, 18, 23).

Р а з д е л 3

Развитие психолого-педагогических знаний

К.Д. УШИНСКИЙ: КОНЦЕПЦИЯ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Константин Дмитриевич Ушинский родился в 1824 г. в семье небогатого дворянина. Успешно окончил Новгород-Северскую гимназию (Черниговская губерния) и поступил в 1840 г. в Московский университет на юридический факультет. В 1844 г. он с отличием окончил университет, а в 1846 г. был направлен в Ярославский Демидовский лицей исполняющим обязанности профессора, где читал курсы по государственному праву, энциклопедии законоведения и финансам. Молодой профессор быстро завоевал симпатии студентов благодаря интересным и эмоционально насыщенным лекциям. Но в 1849 г. Ушинский был обвинен в неблагонадежности и негласно уволен за свои прогрессивные убеждения.

С 1854 г. Ушинский преподавал в Гатчинском сиротском институте, в 1859 г. назначается инспектором Смольного института благородных девиц. Во многом именно благодаря Ушинскому в этом закрытом учебном заведении были проведены прогрессивные преобразования учебного процесса: введен новый учебный план, согласно которому большое место отводилось изучению русского языка, литературы, проводились предметные уроки и опыты по естественно-научным дисциплинам. В обучении широко использовались наглядность, методы преподавания, развивающие познавательную активность девочек; большое место отводилось самостоятельной работе. Был введен двухлетний педагогический класс. Сам Ушинский преподавал в старших классах педагогику; опубликовал ряд статей по педагогике, которые сделали его известным в научных кругах.

Летом 1862 г. Ушинского уволили из Смольного института по обвинению в безбожии, свободомыслии и политической неблагонадеж-

ности и командировали за границу для изучения постановки женского образования. До 1867 г. он жил за границей, в основном в Швейцарии. В это время были написаны главный труд его жизни — «Человек как предмет воспитания», а также книга для чтения «Родное слово» и методическое руководство к ней.

Умер К.Д. Ушинский в 1870 г.

Для учеников начальных классов Ушинским написаны две учебные книги: «Родное слово» и «Детский мир». «Родное слово» служило целям изучения русского языка и развития мышления; «Детский мир» содержал сведения о естествознании, географии. В учебники были включены тщательно подобранные стихотворения, басни, сказки, статьи о деревьях, животных, реках, городах и небольшие рассказы нравственного содержания. Эти книги отличались богатством материала, сочетанием образовательного и воспитательного элементов, прекрасным языком, разнообразием упражнений. По книгам Ушинского училось несколько поколений детей, первая часть «Родного слова» выдержала около 150 изданий.

Главный научный труд К.Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания» с подзаголовком «Опыт педагогической антропологии» остался незавершенным. Автор подготовил материалы для третьего тома, но так и не успел его завершить. В предисловии он писал, что если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего и узнать его во всех отношениях. Идея комплексного подхода к познанию и воспитанию человека легла в основу концепции Ушинского. В предисловии Ушинский изложил план работы: в первом томе анализируются физиологические основы процесса «сознавания», начиная «с первичных ощущений и доходя до сложного рассудочного процесса». Во втором томе описываются процессы душевных чувств и духовные особенности человека. В третьем, незавершенном, томе Ушинский предполагал изложить систему педагогических методов воспитания.

Психология как наука, по мнению К.Д. Ушинского, должна изучать три группы явлений: процессы, происходящие в организме (физиология), душевные явления, присущие человеку и животным, и явления духовные, свойственные только человеку. Изучение духовных процессов занимает центральное место в работах Ушинского, поскольку именно они лежат в основе нравственного формирования личности, что, в свою очередь, является главным в воспитании человека. Цель воспитания, по Ушинскому, — подготовка детей к труду, к жизни, к выполнению гражданских обязанностей. Человек в результате воспитания должен осознать свою высокую нравственную миссию, внести лепту в укрепление общественной нравственности, понять себя как частицу в духовном развитии человечества. Основная задача воспитания — привести в должное равновесие телесные и душевные стремления, а потом развить душевные, чтобы они собственной своей силой взяли перевес над телесными.

Задачи нравственного формирования личности важнее задач обучения — таково новое понимание развития личности в концепции Ушинского.

В теории воспитания Ушинский оперирует двумя главными понятиями — «организм» и «развитие». Воспитанника необходимо рассматривать как единое психобиологическое существо, в котором природные данные и духовная организация, формирующаяся в ходе жизни, неразрывно связаны и взаимно влияют друг на друга. Следовательно, необходимо гармоническое сочетание умственного, нравственного и физического воспитания.

Понятие развития предполагает взгляд на ребенка как на существо непрерывно изменяющееся. Детское развитие идет по определенным имманентным законам. При этом важно представлять соотношение наследственного, врожденного и приобретенного в этом процессе. С точки зрения Ушинского, мотивы душевной деятельности

основаны на врожденных потребностях души и тела. К врожденным относятся не только органические потребности, но и все желания, а также стремление к счастью и свободе. Кроме того, человеческой психике свойственны два важнейших природных качества — стремление к деятельности и стремление к совершенству. Каково будет содержание этой деятельности, на что она будет нацелена, к какому совершенству, к какому идеалу будет стремиться человек — все это зависит от общественных ценностей и условий развития. Потребность в деятельности есть основа всех человеческих стремлений и действий. Врожденным стремлением к совершенству можно объяснить свойственные человеку особенности отношения и поведения, например отношение к похвале и порицанию (почему приятна первая и неприятно второе), желание украшать себя и т.п. Использование этих двух мощных природных рычагов и должно составлять основу процесса воспитания как целенаправленного организованного воздействия на личность воспитуемого.

В характере человека далеко не все предопределено, многое приобретается в опыте удовлетворения и неудовлетворения потребностей. Характер формируется природой человека и условиями жизни. Ушинский придавал огромное значение воспитанию. Он придерживался популярной в те годы точки зрения о совершенствовании каждого отдельного человека как средства совершенствования общества в целом. Результаты воспитания достижимы в том случае, когда воспитание соответствует природе человека и его истинным потребностям.

Ушинский проанализировал различные виды деятельности как одной из коренных потребностей, среди которых на первое место ставит труд. В отношении человека к труду существует противоречие: с одной стороны, человек стремится к трудовой деятельности, а с другой — он не любит тягот труда, стремится их избежать. Способностью

разрешить это противоречие обладает лишь тот, кто увлечен какой-либо идеей, которая побуждает к труду и заставляет забыть о его трудности. Вся воспитательная система, по мнению Ушинского, должна быть направлена на то, чтобы помочь каждому человеку осознать свою роль на земле, найти свое место в жизни, выбрать деятельность по душе. Если человек нашел любимое дело, он будет отдавать ему все силы, приобретать необходимые познания для своего профессионального совершенствования, обретет твердую жизненную позицию и душевное равновесие.

Цель жизни, как считал Ушинский, состоит в вечно расширяющейся деятельности, чтобы каждый в своей сфере мог сделать все, что может лучшего, и в этом находить свое высшее счастье. Не безграничный рост желаний, а стремление дать здоровую пищу потребности в деятельности, найти приложение развивающим духовным силам, определить «труд жизни» представляет мощный двигатель нравственного развития. В этом заключается суть нравственного развития. Поэтому ученый отождествлял понятия «цель жизни» и «труд жизни».

Для нравственного развития личности важно, чтобы неутолимое стремление к деятельности было заполнено самостоятельным целенаправленным трудом. Однако сам по себе труд не гарантирует нравственности. Воспитательную роль играет лишь свободный труд, работа из-под палки приносит мало пользы и не делает человека более нравственным. Необходимо, чтобы у человека сформировалась потребность в труде, хотя формирование потребности в труде, поиски своего призвания в жизни — дело чрезвычайно трудное, порой мучительное и не всегда удачное.

Задача воспитателей — помочь человеку выявить и раскрыть свои потенции, а для этого нужно воспитать привычку к умственному труду, к серьезной душевной работе. Последнее необходимо не только для интеллектуального, но и для физического развития. Люди, привыкшие к ум-

ственному труду, часто оказываются более стойкими по отношению к неблагоприятным внешним факторам (недостаток пищи, перемена климата и т.п.), чем люди, у которых сильно развиты мускулы, но слабо и вяло действует нервная система. Это обусловлено значением нервной системы в деятельности всех остальных систем человеческого организма. Необходимо только избегать чрезмерного труда, разрушающего организм, стремиться к гармоничному сочетанию труда умственного и физического. Для здорового человека отдых должен состоять в чередовании труда умственного с физическим, а не в ничегонеделании. Это обеспечит нравственное и физическое здоровье человека.

Привычка к умственному труду играет важную роль и в развитии стремления к самопознанию, осмыслению себя и окружающей действительности, обеспечивающему человеку самостоятельность мнений и суждений, твердую жизненную позицию и возможность найти свою дорогу в жизни. Человек, не привыкший к серьезным размышлениям, обычно не знает, чем себя занять, и стремится к внешним развлечениям и удовольствиям. Однако психологически закономерно, что всякое удовольствие должно уравновешиваться трудом, иначе оно быстро надоедает, становясь привычным и неинтересным.

Следует более строго отделить движения, вызванные потребностями души, от движений, связанных с пищевыми стремлениями или отражающих реакцию нервной системы. Ушинский подчеркивал, что двигательная деятельность ребенка в первые дни его жизни не столь бесцельна, как кажется. Если дети больше стремятся к движениям, чем взрослые, то прежде всего оттого, что для них движение, шалость, игра есть единственная практическая деятельность души. Учитывая все это, необходимо соблюдать ряд правил для удовлетворения потребности детей в движении:

а) полное удовлетворение потребности в движении. Не следует бояться избытка движений, так как сама усталость

положит им предел. Чем меньше ребенок, тем больше свободы движений нужно ему предоставлять;

б) в стремлении ребенка к движению нужно видеть и душевное стремление. Нужно вовлекать ребенка в целесообразные занятия: садовые или полевые работы, поделки, требующие соображения, самообслуживание, что способствует воспитанию чувства независимости, уверенности в себе;

в) в отношении к детям, малоподвижным от природы, нужно соблюдать осторожность и постепенность в вовлечении их в двигательную деятельность. Отсутствие подвижности у ребенка указывает на какие-то важные физические причины, и нужно посоветоваться с врачом. Часто неподвижность ребенка имеет душевную причину: он сосредоточен на пищевых наслаждениях (сидячие обжоры) или же наслаждениях воображения;

г) одностороннее увлечение телесной деятельностью ведет к умственной бедности, неумению сосредоточить внимание;

д) к чрезмерным телесным движениям детей часто побуждает соревнование со старшими, что может повредить ребенку, так как он при этом выходит за пределы своих возрастных возможностей и естественной потребности в движениях.

Игра как свободная деятельность более предпочтительна, чем обучение ребенка, в первые годы. Она формирует все стороны души — ум, сердце и волю. Непосредственно к игре примыкают детские неучебные занятия, которые Ушинский называет игрой-работой, где присутствуют свобода деятельности и интерес. Это копание грядок, посадка цветов, плетение корзин, шитье платья кукле.

Школьная учеба, по мнению Ушинского, является специфической и весьма односторонней деятельностью детей, которая не может решить всех задач развития личности. Во-первых, книжное учение — это лишь умственный труд, который не в состоянии удовлетворить всех потребностей душевной деятельности ребенка. Во-вторых, учеба рассчи-

тана на будущую деятельность ребенка, который живет настоящим и не может предвидеть будущее.

Наряду со свободной детской деятельностью необходима деятельность принудительная, обязательная, каковой являются учебные занятия и труд по самообслуживанию. Дети многое выполняют не потому, что это нравится, а потому, что нужно повиноваться воспитателю. А основа истинной свободы состоит в умении ограничить себя, принудить себя, и человек, который не умеет принудить себя делать то, чего не хочет, никогда не достигнет того, чего хочет. Принуждение не должно превышать сил детской воли над своим душевным миром. Силы эти невелики, поэтому наставник должен призвать на помощь интерес ребенка, не превращая работу в забаву.

Помимо игры, работы и учения ребенка существует еще один вид его деятельности. Это его отношения с воспитателями и товарищами, которые должны проникаться по мере развития ребенка все более серьезными интересами, незаметно включая его в широкую самостоятельную жизнь. В отношениях с людьми ребенок неизменно осуществляет подражание.

По Ушинскому, подражание бывает внешнее и внутреннее. Подражание действиям взрослых, которое вызвано чувствами, стремлениями и наклонностями, доступными только взрослым, есть не более как обезьянничество, это внешнее подражание. Внутреннее подражание чаще вызывается влиянием детей на детей, поскольку ребенок перенимает сильнее то, что находит внутренний эмоциональный отклик, соответствует его стремлениям и наклонностям. Это называется симпатической передачей чувствований. На этой же основе формируется и детское соревнование, которое может развиваться без всякой мысли о превосходстве. Соревнование чисто нервного свойства может служить хорошей цели, оно безвредно. Но соревнование сознательное нужно использовать осторожно. Зависть, злорадство и злоба рождаются при неосторожном возбуждении чувства со-

ревнования. Наиболее рационально соревнование с самим собой.

В подражательной деятельности детей есть и отрицательный момент: подражание легко переходит в умственную лень. Поэтому необходимо сочетать детскую подражательность с самостоятельной деятельностью в игре и занятиях. Для детской самодеятельности убийственны насмешки. Важны одобрение, сопутствующие советы и указания.

В общении с другими людьми человек ищет среду для своей душевной деятельности или восполнение ее недостатка. В первом случае он вносит свою самостоятельную мысль, и это наиболее ценный и верный путь общения, во втором — развлекается. В общении со взрослыми и с товарищами у детей формируются нравственные нормы. Их же содержание формирует общество, руководствуясь нуждами своего существования и преуспеяния.

Кроме изучения стремления к деятельности, особое внимание Ушинский уделял стремлению к самостоятельности и свободе, проявляющемуся с первых дней жизни ребенка. Существуют два правила воспитания этого стремления: а) свобода воспитывается не отсутствием стеснений, а их преодолением. Ребенок должен сам преодолевать их, а не с помощью других. Нужно создавать условия для соответствующего опыта ребенка, но помнить, что непреодолимые препятствия развивают страх, а не стремление к свободе; б) нужно отличать истинное стремление к свободе от ложного. Последнее представляет собой не стремление свободно заниматься любимым делом, а стремление к свободе как таковой, без всякого содержания. Становясь наклонностью, такое стремление развивается в упрямство.

Упрямство есть не более как извращенное стремление к свободе. Врожденное стремление к самостоятельной деятельности, сила которого при встрече с препятствиями выражается в настойчивости их преодоления, может под

влиянием внешних обстоятельств извратиться в упрямство. Сила правильного стремления и сила извращенного выражаются одинаково в настойчивости желаний и действий, направленных к одной цели. Но превращение нормальной силы стремления к предмету в упрямство начинается тогда, когда человека менее увлекает уже самый предмет, чем преодоление препятствий, закрывающих его собою. Насколько драгоценна в характере нормальная настойчивость, настолько же может быть вредна настойчивость извращенная. К причинам извращения нормальной настойчивости Ушинский относил раздутое самолюбие, ложный стыд, чувство недоверия, нелюбви и даже ненависти к тому, кому ребенок должен уступить. Последнее чувство ведет к упорству, легко переходящему в злобу. Часто скрытой причиной упрямства бывает врожденное чувство равноправности, сопровождаемое ложным или верным представлением.

Ушинский считал, что человеку от природы дано, помимо стремления к деятельности, стремление к совершенству, благу, прогрессу. Это стремление к лучшему вообще, а не только по отношению к нашим личным интересам, к лучшему нашему чувству и тем, кого мы любим. От воспитания зависит, заглохнет это стремление или превратится в страсть, перед которой умолкнет голос личного интереса. Это стремление лежит в основе духовных чувств высшего порядка — нравственных и эстетических. Нравственные чувства являются высшим этапом развития человека как личности.

К нравственным Ушинский относил религиозные чувства. Это всеобщая, чисто человеческая потребность, которую нужно не только удовлетворять, но и изучать, выясняя ее психологические основы. В основе появления первых нравственных чувств лежит идея совершенства, которая обретается в идее Бога. Религиозное чувство является очень сложным переживанием, в нем присутствуют любовь, благо-

говение. Человек не может прожить только знаниями, вера для него — дополнение к знаниям.

К духовным чувствованиям относятся также душевное сострадание, в основе которого — идея общности человеческой природы, чувство раскаяния, гнев, месть, радость, совесть.

Интересным представляется описание Ушинским чувства права. Оно основано на врожденном у человека чувстве полного равенства его собственной личности с другим человеком и на врожденном же стремлении быть правым перед самим собою. Вот почему гуманное отношение к окружающим нас людям есть именно та сфера, в которой воспитывается у ребенка чувство правды и справедливости. К средствам воспитания у ребенка чувства справедливости относятся приучение вникать в душевное состояние других людей, ставить себя на место обиженного.

Сложным личностным чувством является месть. Это чувство не имеет ничего общего с мстительностью животных, так как в чувстве мести у человека существует элемент права: психологическое основание мести — стремление отстоять равноправие с оскорбившим «мою» личность.

Как лучшие, так и худшие человеческие чувства имеют единое основание — стремление к совершенству. Все зависит от того, что вкладывается в содержание идеалов совершенства, какова цель, к которой стремится человек. Поэтому, чтобы сформировалась высоконравственная личность, надо научить воспитанника отличать истинные ценности от ложных, развить стремление к высоким благородным целям, выработать активную позицию в борьбе со злом. Ушинский анализирует развитие злобного чувства, самолюбия, зависти, злорадства, содержание которых формируется так или иначе в зависимости от направленности стремления к совершенству.

Процесс нравственного развития личности неразрывно связан с совершенствованием умственной сферы. Сила воли и характера — сокровище незаменимое, но всякая сила сле-

па. Она одинаково готова разрушать и творить, смотря по направлению, которое ей дано. Все решается наклонностями человека и теми убеждениями, которые приобрели в нем силу наклонностей. Неверные нравственные убеждения, ложные нравственные оценки могут быть следствием недостатка умственного образования, когда человек не в состоянии понять, а поэтому и правильно оценить достоинства и недостатки предмета.

Ушинский проанализировал возможные пути нравственного воздействия на ребенка. Нравственные влияния приложимы прежде всего в эмоциональной и волевой сфере. Эмоциональная сфера, чувства — наиболее точные индикаторы нравственной сущности человека, своеобразный барометр его нравственного развития. Поэтому воспитатель должен знать происхождение и механизм образования чувств, а также возникающих на их основе желаний, наклонностей, страстей, что позволит ему формировать нравственный вкус, облагораживающий природу человека, воспитывать хорошие наклонности и препятствовать развитию дурных.

Огромные воспитательные возможности имеет художественное творчество, в первую очередь литература. Эстетическое и нравственное начала в человеке очень близки, имеют один и тот же корень, поэтому стремление к изящному есть только ветвь стремления к совершенству. Задача воспитателя состоит в том, чтобы с начальной стадии перевести воспитание на более высокие ступени, где эстетическое неразрывно связано с нравственным. Надо подвести воспитанника к пониманию красоты нравственного.

Воспитание чувств — процесс чрезвычайно деликатный, требующий тонкого чутья, осторожности, такта. Воспитательные воздействия в этой области должны находиться в теснейшей зависимости от уровня детского развития, особенностей детского восприятия и эмоциональных реакций. Особенности развития эмоциональной сферы обу-

словливают необходимость организации собственного опыта ребенка в выработке правильных оценок, последнее и становится основным средством нравственного воспитания. Надо ставить детей в такие жизненные ситуации, в которых они могли бы почувствовать истинное достоинство вещей.

Решающее влияние на нравственный облик ребенка оказывают атмосфера, в которой он живет, правильно организованная жизнь школы, нравственный облик окружающих людей, особенно воспитателей, их действия и поступки. Соответствие слов и дел — обязательное условие правильного воспитания.

Решающую роль в воспитательном процессе играет личность учителя. Перед каждым воспитателем встают сложные познавательные задачи: чтобы выполнить свою ответственную миссию, он должен постоянно накапливать всестороннюю информацию о человеке, стремиться к познанию причин поведения и мотивов его деятельности в различных жизненных условиях и ситуациях. При этом воспитатель должен ориентироваться не на абстрактные схемы, а на реальный жизненный процесс. Необходимо применять индивидуальный подход к каждому воспитаннику. Воспитатель должен быть гибким, должен чутко прислушиваться к индивидуальным особенностям воспитанника и характеру обстоятельств, чтобы найти меру, применимую и действенную именно для данного воспитанника и для данных обстоятельств. Единственно надежным компасом в этом море индивидуальностей может быть лишь знание закономерностей детского развития и условий жизни ребенка, основанное по возможности на собственном опыте. Воспитателю необходимо развивать наблюдательность, накапливать опыт, учиться прилагать общие сведения к особенностям конкретного ребенка. Поэтому ученый считал бесполезной всякую педагогическую рецептуру, пустой тратой времени называл

механическое заучивание учебников педагогики и всевозможных правил.

К.Д. Ушинский описал типичные ошибки, допускаемые воспитателями. Ошибочны при формировании духовных потребностей ребенка завышенные требования воспитателя, не учитывающие возрастных возможностей ребенка. Нельзя свой собственный духовный мир взрослого принимать за мерило и требовать от ребенка господства душевных стремлений над телесными.

Воспитатели часто допускают ошибку, не обращая внимания на сильную душевную деятельность ребенка в какой-либо сфере, но видя его слабость и пассивность в сферах деятельности, ему предложенных. Порой ребенок, прослывший бездарным в семье и школе, впоследствии раскрывает дарование, о котором никто не подозревал. Это результат большой внутренней работы вне пределов деятельности, рекомендованной воспитателями. Если школа не отвечает внутренним духовным потребностям ребенка, он будет ленивейшим учеником при всей своей даровитости.

Домашняя и школьная жизнь должна многосторонне удовлетворять потребности детей в деятельности. Нельзя оставлять без внимания так называемых лентяев. У испорченных детей и малолетних преступников перевоспитание должно не просто пресекать их дурные наклонности, но, главное, вовлекать в полезную производительную деятельность, например, в разнообразный сельскохозяйственный труд в сочетании с обучением.

К.Д. Ушинский считал, что необходимо постоянно обновлять душевную деятельность воспитанников, развивать ее прогрессивно в одном направлении, так как отсутствие новизны превращает деятельность в привычку, она теряет свои духовные качества и оставляет свободными силы души. Вредно и чрезмерное разнообразие душевной деятельности, так как это растрачивает ее силы.

Много внимания уделял К.Д. Ушинский проблеме самосознания, саморегуляции. Важнейшая зада-

ча воспитания — научить ребенка подчинять свой нервный организм ясному сознанию и воле, чтобы максимально развить свои задатки и потенциальные способности. К волевым процессам относятся желания человека, которые представляют собой главный элемент всякой наклонности и страсти и вытекают из потребностей, разрастающихся в течение жизни несоизмеримо больше, чем потребности животных. Для нравственного здоровья как отдельного человека, так и общества в целом необходимо, чтобы параллельно с экономическим развитием общества шел рост духовных потребностей человека. Одностороннее развитие и удовлетворение материальных потребностей обедняет человека умственно и нравственно, сужает круг его интересов, ведет к формированию низменных черт личности (зависть, тщеславие и т.п.). Поэтому правильное воспитание потребностей является первостепенной задачей.

Процесс самовоспитания, борьба с собой начинаются у ребенка, когда у него есть душевные интересы, на которые можно опереться в борьбе со стремлениями телесными. В этом случае воспитателю уже не нужно заставлять ребенка, принуждать его: он сам будет делать то, к чему он более всего стремится, нужно только доставлять ему случай для этой борьбы. Более всего надо заботиться о том, чтобы ребенок за неимением душевной деятельности не стал искать душевных наслаждений в удовлетворении потребностей тела. Подобное случается, когда эти потребности развились искусственно и стали столь разнообразными, что ребенок уже может жить в них мысленно долгие часы и дни. Так, обжора вырастает как в условиях хронического недоедания, так и в условиях разнообразного и утонченного стола. Обширная сфера деятельности в мире пищевых стремлений углубляет мир телесных стремлений вообще, подготавливает чрезмерное развитие половых потребностей.

Сильный деятельный характер складывается в практической жизни ребенка, когда активно проявляются его чув-

ства и воля. Нельзя допускать произвол в проявлении любых чувств и действий, любых капризов и прихотей, нравственно губящих человека. Вместе с тем нельзя всю жизнь ребенка подвергать абсолютному регламентированию, надо оставлять разумный простор для самостоятельности. Так, отводя большую роль примеру на определенных этапах воспитания, Ушинский не считал его универсальным средством для всех случаев жизни. Воспитание близоруко, если оно ограничивается только силой примера, не содействует самостоятельной деятельности воспитанника, если все его время поглощается подражательными и привычными действиями, а времени для самостоятельной жизни не остается.

Отталкиваясь от примера, воспитанник должен самостоятельно переосмысливать то, что он воспринимает, делать достоянием своего внутреннего мира усвоенное извне и находить на этой основе свою линию поведения. Ребенок должен иметь время и место для внутренней духовной работы. Ему, как и взрослому, нужно уединение и свободное время. Даже шумное общество детей, если ребенок находится в нем с утра до вечера, для него вредно. Вот почему воспитатель по временам должен отступать от ребенка и предоставлять его самому себе

Цель воспитания, как подчеркивал Ушинский, можно считать достигнутой в том случае, когда у воспитанника сформировалась потребность в самопознании и самосовершенствовании.

К.Д. Ушинский разработал концепцию воспитания целостной личности, не сводя воспитание лишь к умственному развитию и акцентировав внимание на нравственном развитии. Он изучал специфические характеристики развития психики в различные возрастные периоды, соотнося их с решением проблем дидактики, построения учебного процесса и организации воспитательных воздействий на ребенка. Ушинский считал, что ведущая роль в процессе воспитания принадлежит учителям, которых необходимо специально готовить (1, 2, 3, 5, 9, 16, 19, 20).

П.Ф. КАПТЕРЕВ: ОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Петр Федорович Каптерев родился 7 июля 1849 г. в Подольском уезде Московской губернии. По окончании полного курса Московской духовной академии по отделению философских учений (психологии, дидактики, педагогики) Каптерев начал преподавание психологии и педагогики в средних и высших учебных заведениях Санкт-Петербурга. Параллельно он занимался научной деятельностью, публиковал ее результаты в различных журналах, участвовал во Всероссийских съездах по семейному воспитанию, экспериментальной педагогике и педагогической психологии.

С 1898 г. Каптерев руководил изданием первой в России «Энциклопедии семейного воспитания и обучения», которая получила международное признание. Результаты 30-летнего психолого-педагогического творчества Каптерева обобщены в работе «Педагогический процесс» (1904—1905). В 1912 г. П.Ф. Каптерев получил звание профессора Петербургского женского педагогического института. В эти годы он занимался вопросами организации и реформы средней школы, разработал принципы психологически обоснованного воспитания и обучения, изучал историю образования.

В конце 1918 г. Каптерев переехал в Воронеж, где проводил практическую организаторскую работу по созданию системы учебно-воспитательных учреждений для подготовки народных учителей.

Умер П.Ф. Каптерев в 1922 г.

Научное наследие П.Ф. Каптерева чрезвычайно обширно (около 40 монографий и 200 журнальных статей), но труднодоступно, поскольку представлено преимущественно в дореволюционных периодических изданиях, литографиях. Отчасти в связи с тем, что отношения Каптерева с официальной идеологией во все периоды его жизни складывались неудачно. Так, в первые годы советской власти П.Ф. Каптерев выступил с рядом критических публикаций, посвященных проблемам единой всеобщей трудовой школы, где подчеркивал, что основой образования должны быть

общечеловеческие ценности, естественно-научная и психологическая теория, а не политический заказ. Н.К. Крупская негативно отнеслась к позиции Каптерева, и его идеи были объявлены реакционными, а научное наследие забыто на долгие годы.

Психолого-педагогическая концепция была создана П.Ф. Каптеревым на основе его собственных исследований, а также материалов отечественных и зарубежных работ. Она отражена в труде «Педагогическая психология для народных учителей, воспитателей и воспитательниц» (1877). С выходом этой книги отечественная наука обогатилась понятием «педагогическая психология».

В предисловии к 3-му изданию работы автор определил основные элементы этой дисциплины: 1) данные общей психологии, необходимые для педагога, излагаемые с точки зрения развития психических процессов и в связи с педагогическими выводами; 2) данные из психологии детства; 3) учение о типах душевной жизни вообще и типах отдельных душевных процессов в частности.

В своих работах П.Ф. Каптерев дал подробный анализ детского развития, психологических особенностей ребенка и условий воспитания. Каптерев начинает с изучения наблюдательности как одной из форм активной интеллектуальной деятельности, которая предполагает способность и желание ставить цели, оценивать и объединять ощущения. Если ребенку не помочь организовать внимание и выбрать объект для наблюдения, он будет пассивно воспринимать впечатления, и его психический опыт будет невелик. Развивая в ребенке наблюдательность, родители помогают ему подняться на новую ступень интеллектуального развития. Каптерев выделил возрастные ступени в развитии наблюдательности. Он относил упражнение в наблюдательности к средствам овладения важнейшими мыслительными операциями — анализом и синтезом.

Не менее важно, как считал Каптерев, воспитание детской памяти. Существуют два типа запоминания: 1) органи-

ческое; 2) культурное: профессиональное, разумно-волевое, личное, или эгоистическое (преобладание внимания к своей личности и полное равнодушие к другим). Нельзя рассматривать память изолированно от других психических процессов и воспринимать ее как нечто, данное раз и навсегда. Период детства, по Каптереву, не является временем наибольшего расцвета и энергии памяти.

Рассуждения Каптерева о третьем виде деятельности ума — понимании виденного, воспринятого и заученного, о мышлении, актуальны в научном и педагогическом плане и в настоящее время. Осмысливание — основа творческой деятельности личности, поэтому важно воспитывать у детей умение осмысливать окружающую действительность. Это умение развивается двумя путями: образным и отвлеченным мышлением. У маленьких детей мал запас представлений, а имеющиеся недостаточно систематизированы, поэтому ребенок мало способен к переработке полученных ощущений. К недостаткам детского мышления относится неполное развитие важнейших представлений и понятий, необходимых в каждом акте мышления — представлений о времени, пространстве, понятий о причинной связи явлений, о законосообразности событий внешней и внутренней природы.

Каптерев показал, что в результате образного мышления возникают два различных, но родственных понимания явлений: мифологическое и художественное. Сущность первого заключается в антропоморфизации Вселенной, которая основана на уподоблении всего окружающего мира себе. Художественное мышление — продолжение мифологического, у него та же образная природа, та же задача — осмыслить окружающий мир и человеческую жизнь.

Рассуждая о творческих процессах у детей, Каптерев отмечал нередкие заблуждения в оценке их творческих способностей. Так, широко распространено мнение о чрезвычайно развитом детском воображении. Детей называют поэтами, великими фантазерами, но воображение детей не

может быть чрезвычайно развитым, ибо у них еще слабо развиты другие психические процессы, тесно связанные с этим. Причина могущественного влияния сказок на детей не в богато развитом воображении, а в скудости знаний, слабости интеллекта, неумении отличать возможное от невозможного.

Детское мышление носит утилитарный характер: ребенок рассматривает вещи не сами по себе, какие они есть, а с точки зрения их удобства, полезности. Он видит всюду интересы человека, а к миру самому по себе он слеп и глух, у него еще нет незаинтересованного знания вещей, отсутствует стремление познать истину.

В отвлеченном мышлении как деятельности по преимуществу аналитической и критической выделяются две ступени: 1) познание отдельных предметов и явлений; 2) познание отвлеченных и обобщенных свойств предметов, явлений. Процесс обобщения дает начало классификации, за ними следует отвлечение.

Знаковое мышление — новая ступень в деятельности сознания, на которой в сознание вводится отрицание. Образное мышление не знает отрицания, там один образ замещается другим. Именно поэтому дети довольно долго не понимают логического отрицания. Идеал человеческого ума — это единство образного и отвлеченного мышления. На уровне преимущественно отвлеченного мышления мир сильно беднеет. Всесторонний ум с педагогической точки зрения нежелателен, а с психологической — невозможен, ибо настоящая всесторонность неизбежно ведет к элементарности и поверхностности. Опасно стремление равномерно развивать у детей все виды деятельности, так как появляется риск ослабить сильные способности и ничего не сделать из слабых. Педагогический идеал — создание разностороннего интереса сообразно возрасту, но при главенстве одного, более сильного и плодотворного стремления, преобладающей способности.

Одна из главных задач обучения, как считал П.Ф. Каптерев, — вооружение детей разносторонними элементар-

ными знаниями. Развитие умственных способностей будет заключаться в умении пользоваться прежними знаниями материала и приемами его обработки при новых работах, при этом возможен перенос приемов умственной работы с одного предмета на другой. Постепенно у учащихся будут возникать и укрепляться такие свойства интеллектуального труда, как глубина и основательность проработки вопросов, всесторонность их рассмотрения, осторожность в суждениях, воздержание от личных пристрастий, неторопливость в выводах, стремление к точной формулировке выводов. Поскольку индуктивный метод преобладает в естественных науках, лучшая практика для упражнения ума в индуктивных заключениях — это основательное изучение нескольких естественных наук. Точно так же математика прекрасно выражает сущность дедуктивного метода.

Обязательным и необходимым является воспитание умственной самостоятельности ребенка. Первое условие развития самостоятельного мышления — наличие досуга, который дает возможность сосредоточиться, размышлять. Однако сам по себе досуг как возможность для развития не всегда используется человеком. Нужны мотивы, побуждающие ребенка тратить досуг в определенных видах деятельности, в частности в размышлениях. Побуждением к самостоятельным размышлениям могут быть чтение, обмен мыслями, споры о прочитанном и продуманном.

Мышление неразрывно связано с речью. Дети имеют некоторые представления (не идеи) прежде, чем начинают говорить, но настоящее мышление понятиями возможно только с помощью членораздельной речи, иначе сходные представления воспроизводятся целиком со всеми признаками; выделения черт не происходит.

Язык нечленораздельных звуков, мимики и жестов есть первый язык ребенка для выражения его душевных состояний, ему не обучают. Печаль и радость, гнев и страх, боль и наслаждение у всех людей выражаются одинаково. В развитии речи наблюдаются два периода: 1) развитие понимания

речи других; 2) собственное говорение. Возможность понимания слов без умения произносить их обусловливается следующим: а) одновременной ассоциацией предмета и его названия; б) помощью языка мимики и жестов, который постоянно сопровождает членораздельную речь взрослых. Этим вторым путем ребенок усваивает смысл глаголов, обозначающих желания и сложные действия.

Каптерев детально изучил процесс развития речи у ребенка. Так, проблески понимания слов, писал он, можно наблюдать в конце четвертого месяца жизни ребенка. С этого времени идет быстрое увеличение числа понимаемых слов. Понимание выражается движениями поиска названного лица или предмета. Речевая деятельность подготавливается долго и первоначально состоит в произнесении разнообразных звуков в бодрственном состоянии. Ребенок занимается гимнастикой голосового аппарата. В дальнейшем, начав говорить, ребенок, во-первых, сокращает длинные слова, произнося в них лишь один-два слога, во-вторых, часто опускает в речи трудные согласные или заменяет их более легкими. Детские слова первоначально имеют большей частью весьма обширное значение и не имеют того частного, определенного смысла, который придают им взрослые.

Мышление и речь должны развиваться гармонично. Когда стремятся развить и обогатить речь ребенка вне параллельного развития его мысли, он использует массу неизвестных и непонятных ему слов, сам выдумывая их значение. Одной из причин такого недостатка может быть раннее и чрезмерное чтение книг. Более полезным было бы развивать у детей представления и наблюдательность в процессе общения с ними, использовать рассказы-импровизации. Нужно терпеливо слушать болтовню ребенка, следить за его выражениями, помогать правильному и связному выговариванию. Другая причина механического использования ребенком заученных непонятных слов — чрезмерное общение ребенка с взрослыми при дефиците детского общения.

Каптерев подчеркивает, что мысль и речь взрослого на много степеней выше и сложнее мысли и речи ребенка. Поэтому общение ребенка с ровесниками в игре и других занятиях гораздо больше содействует развитию его речи, чем солидные беседы взрослых.

Причина дисгармонии в развитии мышления и речи детей может быть в широко известной практике одновременного изучения ребенком иностранных языков. Когда на каждое понятие нужно усвоить три слова, память загромождается словами, и это тормозит работу мысли. Существует и противоположный недостаток, когда внутренняя сторона мышления ребенка развита достаточно, а фонетическая скудна. К счастью, живость и впечатлительность детской природы препятствуют этому. Такой недостаток появляется, если есть физический изъян органа речи, если ребенок забит, пуглив, застенчив, слаб здоровьем. Успешному усвоению ребенком фонетической стороны мышления способствует внятная и отчетливая речь взрослых.

Много внимания Каптерев уделил анализу развития эмоционально-чувственной сферы, так как чувства больше и лучше характеризуют личность, чем мысль. Он выделяет две группы самых важных чувствований: а) выражающие силу человека и влиятельность его общественного положения — удовольствие, радость, физическая и духовная сила, честь, гордость, честолюбие, властолюбие, гнев; б) выражающие бессилие человека и его невысокое общественное положение — скромность, застенчивость, страх, зависть.

Каптерев дал описание каждого чувства и интереснейшие рекомендации по их развитию и воспитанию. Так, страх он рассматривал как предчувствие будущего страдания. Сильный страх парализует не только физиологические отправления человека, но разлагающе действует на духовные ценности личности, подавляет деятельность, понижает общую жизнеспособность и энергию человека. Обращение воспитателей к страху как возбудителю деятельности ребен-

ка неоправданно. Единственное хорошее свойство, которое может прививать страх, — это осмотрительность. Впрочем, это положительное свойство часто превращается в нерешительность, недоверие к своим силам. Положительные личностные свойства развиваются у ребенка не устрашением, а системой соответствующих упражнений.

Эмоциональная сфера ребенка противоречива: положительные эмоциональные свойства, перейдя определенные границы, могут превратиться в свою противоположность. Чувство силы и уверенности в себе может стать стремлением командовать, властолюбием, гневливостью, и это явление должно быть предупреждено в ребенке соответствующими мерами. Бессилие и сила, мужество и страх — не просто антиподы, а качества на противоположных концах своего развития. Нужно последовательно и постепенно увеличивать трудности в деятельности ребенка, вырабатывая у него чувство силы и уверенности в себе, держа под контролем это чувство и не давая ему переходить в презрение к другим, в высокомерное отношение.

Каптерев проанализировал такие сложные эмоциональные состояния, как эстетические переживания и нравственные чувства. Для того чтобы воспринять в произведении искусства не только форму, но и ее глубинный смысл, необходимо умственное развитие. Кроме того, возникновению эстетического чувства должно предшествовать удовлетворение главнейших материальных потребностей.

Социальное развитие личности предполагает развитие собственно общественных чувствований, среди которых на первом плане стоят нравственные чувства. По образному выражению Каптерева, нравственное чувство воюет против безусловного эгоизма человека, делая обязательным доброжелательное отношение к другим. К наследственным свойствам человеческой природы относится симпатия. Основными условиями возникновения симпатических чувств являются: собственный опыт человека в различных обстоятельствах, умение правильно толковать проявления эмоцио-

нальных состояний другого лица, способность представить себе положение другого, воспроизвести для себя его состояние. Трудно воспроизвести физическое состояние боли, поэтому мы меньше сочувствуем физическим страданиям; глубже сострадание к нравственным обидам, так как это легче воспроизвести в своем сознании. Развитию симпатии могут препятствовать: деятельный темперамент, не оставляющий достаточного места чувствам; преданность чувственным наслаждениям, суживающая умственный кругозор и развивающая эгоизм, скупость, гнев, стремление к славе. Вполне совместимы с чувством симпатии чувства мужества, силы, гордости, славы.

Ребенок первых лет жизни является существом вненравственным, так как ему почти незнакомы общественные интересы и требования. В товариществе, в игровой организации детские взаимоотношения выступают как первые общественные отношения, где пробуждаются и укрепляются нравственные чувства.

Процесс обучения оказывает влияние не только на развитие умственной стороны личности, но в той или иной мере и на ее нравственное формирование. Но если цель образования заключается в простом собирании и накоплении разнообразных знаний, в поглощении большого фактического материала без теоретического осмысления, побуждающего развитие умственной пытливости и привычки к умственному труду, то такое обучение не станет воспитывающим в строгом смысле слова, не будет способствовать формированию высокого нравственного мировоззрения.

Перед воспитателями также стоит важная задача не только развить нравственные чувства у детей, но научить преодолевать жизненные трудности. Этот процесс Каптерев назвал нравственным закаливанием. Под нравственным закаливанием он понимал развитие душевной энергии и стойкости при самых неблагоприятных обстоятельствах, способность отказаться от разных, более или менее значительных удовольствий для достижения поставленной цели. В системе

нравственного закаливания он выделил две стороны — пассивную и активную.

Пассивная сторона — это знакомство ребенка с неприятными ощущениями, что необходимо как для физического, так и для духовного развития. Исключение каких-либо возбуждений, пусть даже отрицательных, ведет к одностороннему физическому развитию и деятельности. Для духовного развития знакомство с неприятными ощущениями необходимо потому, что это обширная область жизненных явлений, с которыми человеку неизбежно приходится сталкиваться. И к этому надо подготовить ребенка; на повседневных примерах нужно научить его переживать страдание, переносить неприятности, знакомить детей (с учетом возраста, постепенно и осторожно) с заботами и горестями взрослых.

В нравственном закаливании нельзя ограничиться одной пассивной работой. Развитие духовной силы и энергии может совершаться лишь при достаточном упражнении. Отсюда необходимо приучать ребенка к умственному и нравственному труду. Каптерев писал, что система душевного закаливания имеет в виду воспитание воли, стремится сделать людей энергичными, бодрыми и мужественными.

В своих трудах ученый обращался к очень важной и всегда популярной теме воли. К волевому акту он относил движения, желания, инстинкты и т.д. Волю Каптерев определял как двигательную реакцию на идеи и чувствования, в которой сочетаются умственные и сердечные процессы. Воля — это сила, не только производящая движения, но и задерживающая их.

В первые месяцы жизни ребенка воля всецело отсутствует. Каптерев предложил рекомендации, как помочь ребенку в естественном развитии воли: 1) непосредственно развивать способность к движениям, сами движения; 2) развивать способность к задержке движений; 3) развивать внимание ребенка. Первая из этих задач решается системой упражнений ребенка в овладении движениями. При этом важны

постепенность и поддержка стремления ребенка к самостоятельности.

Второе направление в развитии воли у ребенка противоположно первому, но тесно с ним связано. Каптерев рекомендовал для развития у детей естественной способности задержки движений использовать:

а) отвлечение внимания на какой-либо другой предмет (однако это действует безошибочно только в первые годы жизни ребенка, а затем эффект ослабляется живым интересом и ярким припоминанием тех предметов, на которых прежде было сосредоточено внимание);

б) анализ волнений, переживаний ребенка в его присутствии (обращаясь к разуму ребенка, следует убеждать его в неправильности поведения);

в) использование системы «естественных наказаний» (ребенок должен испытать на себе все неудобства отсутствия у него сдерживающих начал);

г) упражнение ребенка в совершении действий, противоположных желаемым.

Согласно третьему направлению, в развитии воли ребенка необходимо сочетать положительное действие и задержку действия. Здесь видное место принадлежит вниманию ребенка. В сосредоточенном внимании всегда присутствует задержка движений. Организуя внимание ребенка, нужно устранить, задержать движения, мысли и чувства, не соответствующие предмету внимания.

Каптерев подробно описал условия развития воли, проанализировал причины недостаточной воли у детей, особо останавливаясь на феноменах детского упрямства и лени. Так, упрямство он рассматривал как некую ступень в развитии воли. В большинстве случаев то, что называется упрямством, есть твердость воли ребенка. Поэтому есть опасность в борьбе с мнимым упрямством повредить стойкость характера. Нельзя отождествлять лень с безволием, как это нередко делается. Безволие может соединяться с ленью, но может быть и волевой лентяй. Нельзя признать правильным и быту-

ющее представление о лени только как о продукте воспитания. Лень представляет собой сложное явление, источники которого многообразны.

В контексте проблемы развития и образования детей Каптерев обратился к изучению мотивационно-потребностной сферы. Он разработал свою классификацию интересов: физические, умственные, эстетические, социальные, волевые. В развитии каждой из этих групп интересов выделяются два главных периода — фактический и теоретический. Например, развитие ума начинается с преобладания интереса к разрозненным фактам, которые постепенно систематизируются, обобщаются, в результате чего интерес к фактическому знанию понемногу превращается в интерес к пониманию и объяснению фактов, в интерес теоретический. Из этого Каптерев сделал практический дидактический вывод о том, что цель школы — помогать развитию всесторонних фактических и теоретических интересов. Для выполнения этой задачи школа должна делиться на два вида: для младших возрастов с преобладанием строго фактических упражнений в указанном выше смысле и для старших возрастов с преобладанием теоретических упражнений.

Каптерев обратился к изучению проблемы активности и деятельности, актуальной и в современной науке. Деятельность индивида он рассматривал как проявление его свободной активности, диктуемой внутренними законами индивидуального развития, однако подчеркивал, что человека к деятельности побуждают внешние впечатления. Существуют два источника деятельности человека: 1) естественно-органические запросы и потребности; 2) социально-культурные запросы и потребности. Естественные запросы организма в деятельности удовлетворяются сравнительно легко, но социально-культурные потребности человека более сложны по содержанию и структуре. Деятельность, вызванная естественными причинами, приносит человеку удовольствие в результате удовлетворения

потребности в этой деятельности. А деятельность для удовлетворения социально-культурных потребностей не всегда приятна, даже порой тяжела, ибо предполагает действия обдуманные, целесообразные. Нередко удовольствие, полученное от достижения цели, так отстраняется во времени и пространстве, что человек уже не испытывает его. Индивидуальная деятельность человека в контексте общественных связей и отношений есть процесс социализации личности.

В человеке как деятельном существе сосуществуют противоположные свойства: активность и пассивность, способность влиять на других и воспринимать влияния других, способность к самодеятельности и творчеству и потребление творчества других. Пассивная или активная сторона человеческой природы может преобладать одна над другой, и это имеет важные последствия для развития личности в целом. Пассивная деятельность человека никогда не исчезает, но с возрастом она становится тоньше и сложнее. Это прежде всего развлекательная деятельность — чтение книг, посещение театров, выставок.

Неутомимая, постоянно возобновляющаяся у детей жажда разнообразной деятельности является, по Каптереву, основным свойством детства. Воспитатель должен найти средства ее удовлетворять, разумно организуя детскую деятельность, обеспечивая постоянное укрепление и развитие положительных свойств личности ребенка.

Каптерев описал развитие двигательной активности ребенка с рождения и до четырех лет. В первые шесть месяцев жизни главнейшим движением ребенка является движение сосания. Процесс сосания обеспечивает как физический рост и развитие ребенка, так и развитие основных психических процессов. Ребенок-сосунок губами исследует окружающий мир. С дальнейшим развитием ребенка на первый план выступают рука и осязание как орудия познания внешнего мира. Каптерев называл ребенка с шести месяцев до года хватуном, отмечая, что в то же время развивается дея-

тельность и других органов внешних чувств: зрения, слуха, обоняния; осязательно-мускульное чувство выделяется в этот период как преобладающее. Оно раньше всех дает главнейшие понятия об окружающем нас мире: о материи, о телах твердых, жидких, газообразных, о формах и движении, о сопротивлении.

В двигательной деятельности ребенка на втором году жизни самое замечательное явление — обретение искусства самостоятельно ходить. Процесс хождения может стать как могучим средством всестороннего развития ребенка, так и тормозом на пути его физического и психического развития. При неудачах в попытках ходить зарождаются робость, подавленное настроение, поэтому нужно помогать ребенку овладевать движениями, вселять в него уверенность. Овладение ходьбой обеспечивает подъем на новую ступень развития.

С развитием движений и памяти у детей на втором году жизни значительно усиливается и собственно умственная деятельность, богаче становятся чувства. Дети к этому времени научаются внимательно слушать. Но в этот период детское мышление механистично: ребенок готов много раз выслушивать один и тот же рассказ, это его нисколько не утомляет. У детей можно заметить сильную склонность рассуждать по аналогии.

Из чувств у ребенка на втором году жизни выделяются смелость и чувство собственности. Он, запоминая, кому какая вещь принадлежит, как бы соединяет вещь с человеком, считая ее составной частью личности.

Трехлетний ребенок по сравнению с двухлетним отличается свободой движений. Он не просто умеет ходить, а бегает, прыгает, лазает, он хорошо владеет речью, не только слушает других, но и сам рассказывает. Трехлетние дети отличаются искренностью и правдивостью. В трехлетнем ребенке обнаруживаются первые серьезные проблески самостоятельной личности: слова «хочу», «сам», разнообразные движения. Из пассивного развлекаемого человека он

превращается в активного игруна. Владение трехлетнего ребенка речью — огромное приобретение личности, благодаря которому ребенок вступает в тесные разумные отношения со взрослыми. Трехлетний ребенок обнаруживает начала нравственных чувств, потому что начинает нарушать требования родителей и помнит, что в будущем может понести за это наказание. Рождается чувство вины, содержание которого еще очень поверхностно. К числу слабых сторон волевой сферы трехлетнего ребенка относится малая способность самообладания. Трехлетнего ребенка Каптерев назвал говорунком.

Деятельность четырехлетнего ребенка характеризуется как разнообразная и разносторонняя. Укрепляется самостоятельность, формируются его собственные интересы и желания, подчас противоречащие интересам и желаниям взрослых. Порой ребенок утаивает свои сокровенные намерения, хитрит, а иногда и прямо лжет, уже владея собой, поскольку свободно говорит, много знает, понимает, какие средства обеспечивают достижение цели. Четырехлетний ребенок много и охотно играет, при этом обнаруживает большую склонность к разным ручным занятиям и работам. Каптерев советует предоставлять самостоятельность ребенку в выборе занятий, отмечая, что сосредоточенность внимания в занятии по собственному желанию выше, чем в занятии рекомендованном, а то и прямо навязанном.

Каптерев проанализировал формы детской деятельности, относя к ним подражательность. В собственно психологическом смысле слова подражание — это воспроизведение действий, поступков, намерений, мыслей, чувствований, различных сложных форм деятельности, сейчас наблюдаемой или только припоминаемой, о которой мы имеем более или менее ясное знание. Подражательность — сложное явление, охватывающее всю психическую жизнь человека. Процессом подражания обеспечивается усвоение знаний, умений и навыков. Кроме того, подражание всегда присутствует в образовании различных чувств, в частности симпатических.

К причинам подражательной деятельности Каптерев относил, во-первых, одинаковость человеческой организации, во-вторых, заразительность душевных явлений. Подражатель не теоретически понимает душевное состояние другого, а переживает его материально, чувственно: у него изменяются дыхание, кровообращение, и разгадка заразительности психических состояний заключается в деятельном, двигательном характере этих состояний. Каптерев различал три разновидности подражательности: 1) реальная подражательность тому, что сейчас наблюдается (рефлективная подражательность); 2) идейная подражательность тому, что только вспоминается, о чем мы слышали или прочитали; 3) смешанный вид подражаний — реально-идеальное подражание. Последнее он считал огромной формирующей и направляющей силой в воспитании детей. Ребенка можно вырастить дружелюбным, веселым, если он будет окружен людьми доброжелательными и веселыми. Подражательность одинаково простирается на хорошее и плохое.

В идейном подражании Каптерев выделил три ступени:

а) подражание образцам событий и лиц, действительно бывших и наблюдавшихся, — детский возраст;

б) подражание книжным героям и произведениям художественного творчества в отрочестве. Это внешнее подражание героическим поступкам без осмысления глубинного содержания образца. Причины подражательности в отрочестве различны. Образцы имеют как теоретическое, так и деятельное, двигательное значение;

в) подражание идеям, усвоенным из книг, со слов других — в юношеском возрасте. Это высший вид идейного подражания. Тесно связанная с различными сторонами психической жизни идейная подражательность непосредственно граничит с творчеством.

Образцом для подражания нередко становятся книжные герои, влияние которых может быть не менее сильным, чем влияние реальных людей. В связи с этим Каптерев затрагивал вопрос о качестве детского чтения, о разработке требований

к детской литературе. Проведенный им анализ детской литературы 70-х годов XIX в. показал, что русская детская литература в значительной части своих произведений чужда педагогических задач и целей. Знание особенностей психологии ребенка, стремление развить его умственные и нравственные силы, привить эстетический вкус должны послужить основой произведений для детей. Такие сложные задачи доступны недюжинному таланту, встречающемуся не часто. Поэтому надо умело использовать произведения крупных художественных талантов, интуитивно, на базе жизненного опыта и художественного чутья понимающих особенности детской психики и ее потребности.

Подражательность нужно формировать и направлять, помогая ребенку подражать главному, а не мелочам, стремиться подражать идейному, а не внешнему. Подражательность лежит в основе игровой деятельности.

П.Ф. Каптерев был одним из первых русских психологов, проанализировавших роль игры в развитии ребенка. Он предположил, что различные формы игр соответствуют формам психической деятельности, доминирующим на различных возрастных стадиях. Игровая деятельность представляет искомое, исторически и социально обусловленное средство саморазвития, прообраз художественно-поэтического и практического социального творчества. Игра — это выражение самостоятельной деятельности организма. Она сама себе цель и никаких отдаленных задач не преследует. Самые ранние и простые игры — физические, подвижные, главное содержание которых составляют движения. Их Каптерев разделил на две группы: 1) игры, совершаемые с помощью одних органов тела без всяких орудий (бегание, прыгание, скакание, танцы); 2) игры, совершаемые с помощью разнообразных орудий (бросание в цель, попытки рисовать и др.). С развитием психической жизни в детскую игру входят новые элементы: появляется подражательная игра, затем она становится все более творческой, и в ней обнаруживается психическая природа человека.

Игра — основание семейного и общественного воспитания. Игры представляют серьезную школу для развивающегося мышления детей; особенно важна и полезна игровая школа для детей «недалеких, тугих и рассеянных». Соединение учения с играми способно принести существенную пользу, поскольку это будет посильной деятельностью, имеющей действенную мотивацию, связанную с чувствами.

Много внимания П.Ф. Каптерев уделил проблемам образования. Занятая им позиция противоречила общепринятой в тот период педагогической теории, в которой все внимание уделялось процессу обучения, методическим вопросам при совершенном пренебрежении развитием личности ребенка. Главная задача образования, по Каптереву, — развитие учащихся. Долг школы — совершенствовать слабую память, развивать воображение, воспитывать характер, развивать чувства, эстетические способности, специально заниматься воспитанием трудных, малоспособных и медленно развивающихся детей.

Каптерев предложил систему требований к школе: 1) закладывать основы стройного мировоззрения; 2) пробуждать самодеятельность и энергию человека; 3) развивать прочные умственные стремления и склонности; 4) формировать потребности и служить развитию культуры, осуществлению идеалов человечества. Из школы человек должен выносить более или менее ясный взгляд, что такое он сам, что такое жизнь вокруг него, каковы задачи его деятельности; должны быть заложены основы широкого и светлого мировоззрения. Если образование не решает этих задач, то не выполняет своего назначения, не затрагивает детский ум и чувства, способствуя развитию в обществе лени и апатии.

Решая образовательные задачи, необходимо выяснить индивидуальные возможности личности, представить ее интеллектуальный потенциал. Для правильного «педагогического диагноза» необходимы: знакомство с развитием и образованием родителей; знакомство со средой, в которой

выросло дитя; знакомство с историей развития ребенка (когда начал ходить, говорить, читать и т.п.); определение ступени познания в настоящий момент (количество знаний, развитие памяти и т.п.). Новый подход требовал серьезного изучения психологии и использования научных данных.

Основой педагогического процесса, по мнению Каптерева, является саморазвитие и самообразование, посторонняя помощь ничтожна по сравнению с тем, что ребенок делает сам. Педагог должен привлекать духовные и физические силы саморазвивающейся личности к систематическим упражнениям, опираясь на внутренне присущее ей стремление к развитию, самостоятельности. Процесс воспитания может быть успешным, если у воспитанника сформировано сознательное стремление к совершенствованию. Воспитатель должен заложить фундамент, на почве которого складывается самостоятельное отношение человека к самым разнообразным влияниям. Самовоспитание — одно из важнейших явлений в культуре целых народов и отдельных лиц, исходящих из потребности во взаимодействии с объектами внешнего мира как индивидуально и исторически обусловленной формы реагирования на внешнее влияние. Поэтому главная задача общественного образования — это создание предпосылок для наиболее полного развертывания процесса самообразования.

В этой связи остро вставал вопрос о путях умственного и нравственного развития ребенка: чему и как нужно обучать детей. Среди ученых и практиков сложились два лагеря — сторонники общего образования и его противники. Последние считали общее образование отвлеченным, далеким от жизни, бесполезным. Сторонники общего образования, учитывая данные психологической науки, настаивали, что без него, без изучения основ разных наук и развития умственных и нравственных способностей, не может быть основательным и специальное обучение. Каптерев был сторонником общего образования и писал, что оно может быть признано бесполезным лишь в том слу-

чае, если признаются бесполезными здравый рассудок, хорошая память, умение толково выражать свои мысли, светлый взгляд на мир. Кто ценит все эти свойства, тот должен ценить и общее образование. Критическая мысль, творчество, самостоятельность, умение делать широкие обобщения необходимы для движения вперед в избранной специальности. Эти качества формируются не в процессе специального образования, дающего специфические знания и навыки, а в результате общего образования. Поэтому чем шире и разнообразнее общее образование, тем лучше и тверже будет специальная деятельность. Лица, расширяющие специальное техническое образование во всевозможных его видах за счет общего образования, принижающие и сокращающие последнее, сознательно или бессознательно стремятся понизить умственный уровень страны, сузить и придавить ее теоретические интересы; стремясь возвысить специальные и технические знания, они в конце концов служат во вред им, лишая их естественной и единственно твердой почвы — общего образования. Практика без теории, специальность без общих оснований ничтожны, бессильны. Основная задача школы в пору наиболее разносторонней и энергичной умственной восприимчивости учащихся — общее образование.

Каптерев считал, что состав общеобразовательного курса должен быть тщательно продуман и согласован с общим ходом развития личности и правильным пониманием ее возрастных особенностей. Нужно знать главнейшие силы и потребности человека, его насущные интересы и стремления. Человек имеет силы, интересы и стремления двух видов — личные и общественные. К личным нужно отнести: физические свойства и силы, для которых необходимо физическое образование; умственные силы и потребности, эстетическую потребность и энергию воли, умение и силу бороться с встречающимися трудностями, которые требуют духовного образования в различных направлениях. К общественным свойствам и потребностям человека следует отнести стрем-

ление жить и действовать в обществе живых существ, понимать их жизнь, смысл своего участия в общественной жизни, а равно и смысл этой последней.

В качестве средства развития физических сил были предложены игры, гимнастические упражнения и производительный физический труд, подчиненные общеобразовательным целям. Развитию умственных сил человека служат упражнения в основных видах познавательной деятельности — индуктивном и дедуктивном рассуждениях. Совершенствованию индуктивного метода способствуют изучение природы, естественные науки; для развития дедуктивного мышления особенно полезна математика. Поэтому в состав общеобразовательного курса должен входить цикл естественно-математических дисциплин. Эстетическому развитию человека служат созерцательные (созерцание красоты в природе и в искусстве) и деятельные (занятия рисованием, лепкой, музыкой, рукоделием) средства. Деятельные средства предпочтительнее созерцательных, поскольку делают человека активным творцом красоты. Используя в школьной практике эти средства, необходимо поставить эстетическое развитие в тесную связь с нравственным и с общим ходом духовного развития воспитуемого.

Для раскрытия общественных свойств человека необходимы как теоретическое образование, так и практика социальной жизни. Теоретическое образование достигается преподаванием предметов гуманитарного цикла. Особенно велика роль родного языка и литературы (при правильном отборе их содержания и способа преподавания). Одновременно эти предметы служат источником нравственного воспитания, что обусловливается наличием в произведениях художественной литературы сильного эстетического элемента, а пробуждение эстетического чувства облагораживает личность. Этой же цели служат занятия музыкой, пением, рисованием.

Психологическая природа языка обусловливает благотворное влияние не только на умственное развитие, но и на

формирование личности в целом; в языке воплощается мировоззрение народа, поэтому, постигая родной язык, ребенок приобщается к культуре народа, его взглядам, традициям. Изучение иностранного языка позволяет расширить рамки национального мировоззрения, раскрывает доступ к познанию мировой культуры. Целью практического социального воспитания является пробуждение у ребенка симпатии к другим людям, приобретение навыка жить в обществе, сочувствовать горю и радости других людей, учиться работать совместно с ними. Эта цель достигается путем общения с товарищами, участием в школьной жизни, в работе различных кружков; большое значение в этом плане имеет весь стиль школьной жизни.

П.Ф. Каптерев проанализировал развитие эстетического чувства, показывая его истоки и факторы формирования. Он считал, что нельзя стремиться поставить воспитание эстетического чувства обособленно от других сторон развития человека, ввести занятия каким-либо искусством или двумя и затем думать, что для воспитания эстетического чувства сделано все. Эстетическое чувство не является врожденным и требует для своего развития определенных условий и времени. Эстетическое чувство может правильно развиваться только в связи с общим ходом душевной жизни, именно с органами внешних чувств, нравственным и умственным образованием. Эстетическое наслаждение прекрасным — чувство общественное. Оно способствует объединению людей, установлению контактов между ними, что необходимо для улучшения нравственной атмосферы общества. Развитие эстетических чувств побуждает к творчеству, мобилизует умственные и физические силы человека, стимулирует совершенствование в сфере избранной деятельности. Существуют большие различия между людьми по степени развития эстетического чувства. Для своего возникновения оно требует определенной подготовки и обеспечения главных материальных потребностей. Воспитывать эстетические чувства необходимо с раннего возраста, учитывая при этом принцип постепенности детского развития.

Разрабатывал П.Ф. Каптерев и проблемы способа преподавания, т.е. педагогического метода. Он считал, что в основе метода лежит принцип развития. Процесс преподавания предполагает учет возрастных особенностей воспитываемых личностей, степень и ход их развития.

Очень важна также сообразность метода содержанию и характеру изучаемой науки. Без основательного знания изучаемого предмета нельзя выработать рационального метода преподавания. Плодотворность метода возможна только при сочетании этих двух основ. На практике нередко бывает, что методолог — специалист по известному предмету — основательно изучил его, но не владеет достаточными сведениями о психологической жизни детей. Возможна и противоположная ситуация, когда психолог, недостаточно изучив какой-либо предмет, принялся бы составлять методику для преподавания этого предмета, рассчитывая на свое знание детей. И в том, и в другом случае неизбежны промахи.

Каптеревым была проанализирована проблема соотношения умственного и физического труда в процессе образования. Он считал, что нельзя противопоставлять образовательную силу физического и ремесленного труда чисто теоретическим умственным процессам, как это делалось сторонниками трудовой школы. Нельзя превращать школы в мастерские. Задача школы — дать образование, подготовить молодежь к самому широкому пользованию благами культуры, а для этого необходимо развитие мыслительных процессов, составляющих центральное звено в образовании. Ремесленный труд ценен, но умственный ценен еще более; мертвая книжность в школе вредна, но грубый утилитаризм еще вреднее.

Каптерев подробно изучал проблему личности учителя. Он проанализировал результаты деятельности учителя с точки зрения влияния специальных учительских свойств и общечеловеческих качеств и выделил в этом комплексе объективные и субъективные свойства.

К объективным относятся: развитый интеллект, знание преподаваемого предмета, владение методами преподавания, знание особенностей детского развития, свойств детской натуры. Однако всего этого недостаточно для успешной педагогической деятельности. Многое зависит от субъективных качеств — личного педагогического таланта и творческого подхода к делу, особенностей характера, поведения, нравственных качеств, которые имеют огромное влияние на детей младшего возраста. К личным, творческим элементам педагогической деятельности относятся: способность педагога видеть в каждом методе главное и второстепенное; умение видоизменять способы воздействия применительно к собственной личности и особенностям детей, что обусловливает мотивацию учебной деятельности; направленность на эту деятельность; развитие детских интересов. Важным нравственным свойством учителя, оказывающим непосредственное влияние на учеников, является отношение к своему делу, к исполнению своих обязанностей. Существенное значение имеют выдержка и настойчивость в осуществлении своих требований и взглядов, а также любовь к детям, которая создает благоприятную атмосферу, способствующую учебно-воспитательному процессу.

Особо Каптерев выделял стремление к постоянному самосовершенствованию, работе над собственным развитием как важнейшему качеству, необходимому учителю. Объединение научных знаний и личного творчества педагога — это единственный путь достижения всех возможных воспитательно-учебных целей.

Требования, предъявляемые к деятельности и личности педагога, должны быть учтены при подготовке учительских кадров. Им необходимо дать достаточное общее и специальное образование, включающее теоретический и практический курс. Возрастная и педагогическая психология составляет необходимый компонент педагогического образования.

Ученый считал, что помимо образования к важнейшим факторам воспитания относится также семья. Он придавал огромное значение семейной атмосфере, окружающей ребенка, сила влияния которой основывается на склонности ребенка к подражанию, на роли ассоциативной деятельности мозга в формировании психики.

Каптерев описал трудности семейного воспитания и истоки его недостатков, ориентировал родителей на познание ребенка с помощью систематических наблюдений, предлагал программу таких наблюдений. Так, он считал, что у многих родителей есть желание как можно скорее ввести детей в умственную жизнь современного общества, духовно сравнять их с собой. В этом случае прилив впечатлений так велик, смена их так быстра, восприятие так поверхностно, что духовные силы ребенка ослабевают, ум ничего, кроме приятного разнообразия, знать не хочет. Внимание ребенка рассеивается, он становится неспособным к длительному сосредоточению, без которого невозможно правильное психическое развитие, обеспечивающее жизненную стойкость, «внутреннюю упругость», способность противостоять неблагоприятным внешним обстоятельствам. Во многих семьях слишком рано начинают заботиться о будущей карьере ребенка, думают не о его развитии, а об общественном успехе, лишают ребенка возможности спокойно учиться, держат его в постоянном напряжении. Эти тенденции усиливает и система школьного обучения. А чрезмерное истощение органических сил, чрезмерное напряжение нервной системы в ранние годы оказывается гибельным для дальнейшего развития, отражается слабостью, недостатком сил в зрелые годы, притуплением интереса, холодным равнодушием ко всему, ранней духовной усталостью. Поэтому, чтобы сохранить упругость и самобытную энергию детей, необходимо прежде всего дать детям возможность вполне проживать каждый свой возраст, не стремясь поспешно перевести их в другой, старший.

Взаимоотношения ребенка и взрослого в процессе воспитания, считал Каптерев, должны основываться на прин-

ципе зависимости, а не беспрекословного подчинения. Зависимость, подчеркивал он, необходима, естественна, а повиновение искусственно, в большинстве случаев излишне. Естественно, что в процессе воспитания чрезвычайно важны роль личного авторитета взрослого, превосходство ума, знаний, душевных качеств. Но свой авторитет взрослый должен использовать не для подавления ребенка, а для стимуляции его сил в направлении совершенствования личности.

Воззрения П.Ф. Каптерева оказали сильное влияние на современную ему психолого-педагогическую теорию и практику. Его труды высоко оценивались и в России, и за рубежом. Однако в советской науке идеи Каптерева часто использовались без указания авторства. Изучение наследия выдающегося ученого в настоящее время послужит дальнейшему развитию психологии (1, 2, 3, 19, 20).

А.П. НЕЧАЕВ: ОСНОВАНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

Александр Петрович Нечаев родился 24 октября 1870 г. в Петербурге, в семье инспектора духовной семинарии. По окончании духовной семинарии в 1890 г. он поступил на философское отделение историко-филологического факультета Петербургского университета. В 1897 г. А.П. Нечаев получил степень магистра философии и был зачислен в состав приват-доцентов университета. С 1898 г. стажировался в лабораториях В. Вундта в Лейпциге, Г.Э. Мюллера в Геттингене, Э. Крепелина в Гейдельберге; знакомился с работой лаборатории Э. Меймана в Цюрихе, лаборатории А. Бине в Париже.

Опыт экспериментирования, полученный во время стажировки, сформировал научные интересы Нечаева в области экспериментального изучения детского развития. Выбранное направление работы не было одобрено на кафедре А.И. Введенским, поэтому Нечаев покинул Петербургский университет и стал работать в Пе-

дагогическом музее военно-учебных заведений в Соляном городке (в Петербурге). Он проводил эмпирические исследования сначала по изучению памяти у школьников, затем и по другим проблемам педагогической психологии.

В 1901 г. Нечаев создал первую в России лабораторию экспериментальной педагогической психологии при Педагогическом музее, в том же году вышла его книга «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения». Так было ознаменовано появление экспериментального направления в русской педагогической психологии. Много внимания уделялось Нечаевым пропаганде психологических знаний среди учителей и других лиц, связанных с воспитанием и обучением. В 1907 г. в Петербурге при деятельном участии Нечаева была создана Педагогическая академия, ставившая целью подготовку высококвалифицированных педагогов, организаторов внешкольного просвещения, директоров учебных заведений, школьных врачей. Под руководством Нечаева издавалась литература, организовывались летние педагогические курсы, общества по изучению детей и ознакомлению с методами экспериментальной работы.

А.П. Нечаев принимал активное участие в работе многих международных и российских съездов, где обсуждались вопросы педагогической психологии, редактировал ряд журналов, занимался переводами книг ведущих западных ученых. Широкая и разнообразная научная и организационная деятельность Нечаева принесла ему заслуженную популярность в России и за рубежом. Его труды были переведены на многие иностранные языки. Он был избран почетным членом ряда русских и иностранных научных обществ и учреждений, поддерживал личные контакты с выдающимися зарубежными учеными того времени. Благодаря активности и авторитету Нечаева к проблемам всестороннего изучения ребенка и построению на этой основе учебно-воспитательного процесса было привлечено внимание официальных кругов.

В 1916 г. при врачебно-санитарной части Министерства народного просвещения были открыты Школьно-гигиеническая лаборатория и постоянное совещание, главной задачей которых ставилось содействие научному разрешению педагогических вопросов путем точного исследования физического и психического развития учащихся. Рабо-

та должна была вестись по трем направлениям — физиологическому, психологическому и психопатологическому. Руководителем психологического отделения был назначен А.П. Нечаев.

С 1917 г. Нечаев работал в Самаре, возглавляя Педагогический институт. В 1921 г. он был избран профессором Московского государственного психоневрологического института, а с 1922 по 1925 г. являлся его директором. В 1922 г. он был приглашен к больному В.И. Ленину для психологического обследования по собственным методикам.

В послереволюционный период направления научных исследований Нечаева меняются. Основное место в них занимают психофизиологические аспекты. Много внимания он уделял психологии труда, в частности исследованию проблем профессионального отбора и психического утомления. Нечаев участвовал в наблюдениях за психологическими особенностями учащихся военных учебных заведений, умственным развитием красноармейцев и организацией библиотечного дела в армии, в разработке психологической стороны спасательной службы в шахтах, проводил экспериментально-психологические исследования летчиков и т.п. Используя опыт своего предыдущего изучения проблем психического утомления, он организовал разностороннее исследование утомляемости работников разных видов труда (педагогов, финансистов, статистиков и др.). Его собственные интересы в этой области были направлены на изучение творческого труда, результатом чего явились психологический анализ побед и поражений в шахматной игре и психология технического изобретательства.

В 1926 г. А.П. Нечаеву была назначена персональная пенсия, но он продолжал трудиться — преподавал психологию в Медико-педагогическом институте, Институте дефективного ребенка. С 1931 по 1935 г. он заведовал психотехническим сектором Центрального автоэксплуатационного научно-исследовательского института, был профессором-консультантом в Институте по изучению труда и отдыха при Наркомтруде.

2 апреля 1935 г. постановлением особого совещания НКВД по статье 58 (10) А.П. Нечаев был присужден к ссылке в Казахстан за контрреволюционную агитацию. Отбывал ссылку в Семипала-

тинске, где занимался проблемами физиотерапии, невропатологии, психиатрии. С 1935 по 1944 г. Нечаев был научным руководителем Института физических методов лечения, консультантом психиатрической больницы и детской амбулатории. В этот период им была написана монография «Система психофизиологических синдромов» (рукопись). Высокий авторитет Нечаева как ученого сохранился: в 1944 г. по ходатайству Ученого совета Тбилисского университета он был утвержден в ученой степени доктора педагогических наук (без защиты диссертации); был награжден медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне». С 1944 г. Нечаев работал заведующим кафедрой педагогики и психологии Семипалатинского педагогического института. В 1946 г. Ученым советом института кандидатура Нечаева была выдвинута в действительные члены АПН РСФСР по отделению психологии (выборы не состоялись). 6 сентября 1948 г. А.П. Нечаев умер.

В начале XX в. педагогическая психология была признана и теоретиками, и практиками важнейшей наукой об обучении и воспитании ребенка. Но на съездах по педагогической психологии возникали разногласия по вопросу о роли эксперимента в познании ребенка. Применение в психологии, в том числе и педагогической, эксперимента как метода естественных наук не вызывало сомнений. Сторонники экспериментальной психологии, прежде всего Нечаев, настаивали на ее главенствующей роли в работе с детьми. Самое важное — это накопление научно достоверных фактов, полученных с помощью объективных методов, в первую очередь эксперимента. Усилия ученых, считали они, должны быть сосредоточены на решении практических задач, а старая психология, ориентированная на решение философских проблем, основанная на самонаблюдении, носящая метафизический характер, должна стать достоянием истории. Сторонники экспериментального направления были многочисленны и популярны. Они много сделали для организации разностороннего изучения ребенка и психологического обоснования педагогических проблем. Но недооценка зна-

чения теоретического обоснования при разработке практических проблем, тщательного анализа методов исследования и оценки их возможностей таила в себе опасность отхода от истины, что справедливо подчеркивалось сторонниками теоретического направления.

Приверженцы традиционной психологии — Г.И. Челпанов и другие — считали, что экспериментальная психология еще слишком несовершенна, что эксперимент в школе пока может служить лишь иллюстрацией какого-нибудь общего положения, но нет никакой необходимости возводить преподавание экспериментальной психологии в принцип, делать его обязательным. Школе необходима прежде всего общая психология. Нельзя теоретическую психологию противопоставлять экспериментальной. Развиваться они должны в тесном контакте, иначе экспериментальная психология может выродиться просто в ремесленную технику.

Вопрос о том, кто должен и может осуществлять экспериментальную работу по изучению детей, также был дискуссионным. Нечаев и его сотрудники приветствовали создание при школах психологических кабинетов и лабораторий, ставивших не только учебные, но и исследовательские цели, и вовлекали в эту работу учителей. Г.И. Челпанов, наоборот, считал недопустимым привлечение учителей к экспериментальной работе с детьми, поскольку она требует специальных знаний и высокой методической квалификации, которой у учителей нет.

Крайняя позиция А.П. Нечаева и его сторонников привела к тому, что даже термин «педагогическая психология» был заменен термином «экспериментальная педагогика». В дореволюционной России было проведено три съезда по экспериментальной педагогике, образовано Общество экспериментальной педагогики. В учебных учреждениях по всей России организовывались психологические кабинеты и лаборатории. Учителя, используя несложные экспериментальные методы, тесты, опросы, анкеты, могли провести обследование больших групп детей. Все это

способствовало сближению психологии с педагогической практикой.

Научные работы Нечаева обобщали огромный эмпирический материал и развивали представления о закономерностях развития ребенка, условиях и факторах воспитания и обучения. Нечаевым написаны «Очерк психологии для воспитателей и учителей», методические указания для учителей средних учебных заведений, желающих преподавать психологию, учебник психологии для средних учебных заведений и самообразования, разработан набор простейших приборов для преподавателей психологии.

Нечаев обобщил имеющиеся на тот момент материалы по педагогической и общей психологии и провел собственные многочисленные экспериментальные исследования.

Исследования им мнемических процессов в школьном возрасте были начаты с изучения типов механической памяти (зрительной, слуховой, моторной) и типов привычного заучивания. В большинстве случаев форма привычного заучивания соответствует типу памяти данного субъекта. Но значителен и процент их несовпадения, нередко связанный с тем, что форма воспроизведения находится в зависимости от формы получения знаний данным лицом. Например, если знания первоначально были получены в слуховой форме, то они легче воспроизводятся в той же форме даже лицами с преобладанием зрительного типа памяти. На основании этих фактов А.П. Нечаев сделал практические педагогические выводы об организации обучения различным учебным предметам, в частности, специально рассмотрел вопрос о дидактическом значении формы заучивания в ходе применения разных методов преподавания иностранных языков.

Не менее важными оказались выводы о том, что память совершенствуется в ходе возрастного развития; этот процесс временно задерживается лишь перед наступлением по-

ловой зрелости; что объем разных видов памяти различен — наиболее развита у школьников память на предметы и слова, обозначающие эмоциональные представления, и менее развита память на числа. Были выявлены некоторые различия в памяти учеников и учениц: у мальчиков обнаружилась более сильная память на реальные впечатления, предметы, звуки, а у девочек — на числа и слова. Обнаружилась также определенная зависимость между развитием памяти на реальные впечатления и общим физическим развитием — мускульной силой, емкостью легких.

Экспериментально исследуя взаимосвязь внушаемости с памятью и вниманием в процессе умственного развития ребенка, Нечаев обнаружил, что по мере роста устойчивости внимания и укрепления памяти возрастает способность человека сопротивляться внушению. В оценках окружающих впечатлений все менее сказывается подчинение чужим намекам, советам, приказаниям.

Особое внимание Нечаев уделил исследованию эмоциональной сферы личности. Он провел одновременный опыт в четырех петербургских учебных заведениях с 485 учащимися в возрасте от 9 до 20 лет, которые должны были написать сочинение на тему «Нева». Результаты исследования показали, что в младшем возрасте (до 12—13 лет) и у девочек, и у мальчиков замечается большая склонность к чистому описанию, в старшем возрасте — к выражению своих личных чувств и рассуждений. У младших школьников характер выражаемых чувств почти исключительно сводится к эстетическому чувству, в старшем возрасте заметно возрастает количество оттенков различных чувств.

Кроме того, вместе с развитием эмоциональной сферы, сопровождающим процесс полового созревания, усиливается деятельность внутреннего внимания в различных направлениях. Возрастает наклонность не только воспроизводить, но и оценивать данные внешнего и внутреннего опыта. Это обнаруживается в стремлении к морализированию и умозаключениям, что доказывает, как считал Нечаев, взаимосвязь

между развитием эмоциональной и интеллектуальной сфер. Но особенно ярко эта взаимосвязь проявляется в природе нравственных чувств.

Единство нравственного переживания и интеллекта находит выражение в понятии «совесть», которое рассматривается как осознание человеком своего нравственного долга. Другими словами, можно утверждать, что всякое чувство приобретает характер нравственного, если оно сопровождается проявлением совести. В обыденной жизни степень нравственности поступка рассматривается с различных точек зрения: социальной, этической, логической и т.д. Бывает, что основные положения, устанавливаемые с этих разных точек зрения, вступают во взаимное противоречие. Тогда начинается борьба чувств. Когда человек в порыве инстинкта самосохранения отказывается от тех вопросов, настроений и мыслей, которые беспощадно смущают его совесть, происходит духовное самоубийство — гибнут ценные нравственные представления и чувства. Но борьба совести может закончиться и иначе: душевное равновесие обретается мужественным сопоставлением разных точек зрения, мучительным передумыванием определяющих их вопросов, упорным анализом фактов. В результате такого труда складывается широкое нравственное мировоззрение. Этот результат «борьбы страстей» особо важен для психического развития, так как в процессе воспитания нужно формировать гармоническое соотношение эгоистических и общественных наклонностей.

А.П. Нечаев писал, что поскольку нравственное чувство представляет собой одно из проявлений эмоциональной жизни, то для его развития и воспитания необходимо стимулировать переживание самых разнообразных оттенков чувств. Но воспитание нравственных чувств не может этим ограничиться. Формирование нравственного достоинства предполагает также способность человека к более или менее широким обобщениям, к оценке окружающего с нравственной точки зрения, к суждению о своих

и чужих поступках, т.е. требует активной умственной деятельности. Отсюда следует, что воспитание нравственного чувства требует и интеллектуального развития. Однако это должно быть не формальное развитие рассудочной деятельности, а умение координировать одни переживания с другими, способность понимать соотношение различных впечатлений, оценивать их с точки зрения общей цели человеческой жизни. Формирование нравственных чувств начинается в раннем детстве и во многом зависит от нравственной атмосферы в семье, но для подлинного становления личности наиболее значимы работа самого человека над собой, сознательный выбор нравственных идеалов, что характерно в юношеском возрасте. Ранний юношеский возраст является наиболее важным периодом воспитания нравственных чувств. Мощным стимулом для настроений нравственного характера в этом возрасте служит товарищеская среда.

К эмоциональной сфере личности Нечаев относил и эстетические чувства как необходимый компонент высших человеческих чувств. Он считал, что координация интеллектуальных и эмоциональных компонентов легко может быть достигнута на почве эстетических впечатлений, поскольку между искусством и наукой существует психологическое родство. Произведение искусства заключает в себе две стороны: оно является средством достижения эстетического наслаждения и вместе с тем имеет интеллектуальную составляющую, обусловливающую цельность и гармоничность художественного произведения. Каждый художник в своем произведении непременно (сознательно или бессознательно) выражает некую мысль или настроение, облеченное в художественную форму. Именно эта интеллектуальная сторона художественного произведения имеет наибольшую педагогическую ценность. Она позволяет сделать эстетическое чувство средством не только эмоционального, но и общего психического развития, соединить эмоциональное и интеллектуальное совершенствование. Умственное образование

только тогда достигает цели, когда дает возможность человеку свести свои мысли в стройную систему, понять окружающий мир в целом. Художественная форма, воздействуя на чувство и мысль одновременно, помогает схватить общие черты в частных явлениях. И в этом заключается важнейшая воспитательная роль искусства.

Вопросы воли и волевого воспитания всегда были в фокусе интересов многих ученых. Нечаеву удалось раскрыть тонкие механизмы волевых процессов. Он писал, что в основе воли лежит хотение, а в этом процессе выделял два момента: а) сознание наличности какого-нибудь стремления; б) одобрение этого стремления, соответствие его тем представлениям и чувствам, которые господствуют в данный момент в сознании человека. Из зависимости волевых действий от интеллектуального опыта и эмоционального состояния вытекает необходимость тесной координации воспитания воли с развитием интеллектуальных процессов и с особенностями эмоциональных компонентов психики.

Все волевые действия можно подразделить на действия по внушению и по убеждению. Воспитание способности руководствоваться только своими убеждениями, на первый взгляд, кажется более важным направлением. Но Нечаев доказал, что решение вопроса не столь однозначно. Между внушением и убеждением существует сложная взаимосвязь, позволяющая поставить вопрос, не является ли убеждение результатом целого ряда предшествующих внушений. Поэтому нельзя строить воспитание только на принципах чистого убеждения, не прибегая к внушению. Весь вопрос в том, каково должно быть соотношение этих элементов. Главным при правильно организованном воспитании воли должна быть выработка у воспитанника стремления понять окружающий мир и самого себя.

А.П. Нечаев проводил исследования мотивационной сферы школьников — интересов и мотивов. Мотивом, по определению Нечаева, является всякое чувство или представление, побуждающее к деятельности, а интерес — это устойчивое

чувство или представление. И мотив, и интерес являются исходным пунктом действия, но интерес имеет более константный характер. Характерными признаками интереса являются чувство удовольствия и сравнительная легкость, сопровождающие связанную с ним психическую работу. Интерес может рассматриваться и как средство познания внутренней сущности человека, и как средство влияния на нее. Если коренным образом изменяются интересы, то вместе с этим изменяется и личность.

Нечаев считал, что всякое произвольное действие предполагает сознание мотива. При любом обдуманном поступке существует несколько мотивов и суждений об их ценности. Каждый мотив приобретает особенную силу в нашем сознании под влиянием, во-первых, причин внешнего характера — сила внешнего впечатления или повторение; во-вторых, причин внутреннего характера — отношение данного представления или чувства к интересам и настроениям действующего лица. Действия, обусловленные мотивами внешнего характера, Нечаев называл внушенными, а действия, обусловленные мотивами внутреннего характера, его господствующими настроениями и интересами, — действиями по убеждению, т.е. мировоззрением человека.

А.П. Нечаев предпринял экспериментальные исследования интересов детей. Прежде всего он отмечал сложность изучения данного психического образования. Он был одним из первых ученых, кто обратил внимание на искажающее влияние социально-желательных ответов на истинную картину интересов школьников. Поэтому Нечаев использовал в своих опытах не прямые, а косвенные вопросы, считая целесообразным организовать такие эксперименты, которые, не внушая ученику мысли об исследовании его интересов, тем не менее вызывали бы в его сознании определенные процессы, существенно связанные с этими интересами. Для этого он использовал наблюдения над характером преобладающих ассоциаций у 300 учащихся 11—18 лет. Был предпринят ряд классных опытов с инструкцией: «Пишите как можно скорее все, что знаете приятного (или неприятного, удиви-

тельного, смешного — в других сериях)». При этом экспериментатор нарочно старался обратить все внимание ученика на скорость письма, чтобы он меньше времени обдумывал и выбирал возникающие у него представления. Обычно опыт длился около минуты.

Анализ материала позволил определить характеристики ведущих интересов школьников переходного и юношеского возраста: в 13—14 лет интересы имеют преимущественно внешний характер (к движениям, зрительным образам и т.п.), а с 14 лет все более начинает преобладать интерес к явлениям внутреннего порядка (интеллектуального и нравственного характера). Особенно благоприятным является в этом отношении, как было установлено, возраст 17—18 лет. Нечаев сравнил процентное соотношение ассоциаций внешнего и внутреннего характера у мальчиков и девочек младшего школьного возраста и обнаружил, что у последних больше склонность к ассоциациям внутреннего характера. У мальчиков замечается большая любовь к движениям (скакать, бегать, кричать), тогда как у девочек, по-видимому, больше развиты склонность к умственной работе и особенно чувство нравственного удовлетворения (приятно учиться, читать, люблю маму, бабушку, люблю делать подарки и т.д.).

А.П. Нечаева можно назвать пионером в области экспериментального исследования лжи — чрезвычайно популярной темы в современной психологии. У школьников изучались мотивы деятельности, поведения и система оценок ими нравственного поведения других людей. Опыты по выявлению мотивов лжи состояли в том, что учащимся прочитали (одновременно во всех классах) рассказ с описанием случая детской лжи. После этого ученики должны были письменно ответить на ряд вопросов. Всего предлагалось шесть рассказов, в которых описывались различные виды лжи.

Ученики младшего возраста придают гораздо больше значения внешним последствиям поступка, чем ученики более

старшего возраста, обращающие внимание преимущественно на внутренние мотивы, руководившие солгавшим лицом. С наибольшей строгостью отнеслись ученики всех возрастов к случаям лжи из озорства и самосохранения, а наиболее снисходительно — ко лжи альтруистической. По отношению к первым видам лжи большинство учеников считали справедливым применение наказаний (часто телесных). Альтруистическая же ложь чаще всего признавалась простительной, а иногда даже и похвальной. Решая вопрос, как следовало бы поступить по справедливости с солгавшим ребенком, ученики старшего возраста гораздо больше придают значения разным мерам словесного воздействия, чем ученики младшего возраста, которые с большей готовностью высказываются за справедливое применение наказаний. Анализ полученных материалов позволил Нечаеву сделать еще целый ряд интересных выводов об особенностях и динамике развития нравственных чувств и убеждений школьников 10—16 лет.

Личность рассматривалась А.П. Нечаевым, с одной стороны, как цель воспитания, а с другой — как результат психического развития человека. На развитие психики ребенка оказывают влияние наследственность и социальная среда; нельзя рассчитывать на стихийное формирование нравственно-ценной личности у каждого ребенка. Нечаев выступал против абстрактных формулировок целей воспитания личности: высшая цель воспитания — не просто личность, а личность нравственно-ценная.

Ученый придерживался индивидуального подхода к воспитанию. Им была составлена программа наблюдений учителя над индивидуальными особенностями школьника. Это, в первую очередь, характеристика физического развития ребенка, его нервной системы, перенесенных болезней, которые ослабляют умственную работоспособность; сведения о росте, весе, цвете лица, окраски слизистой оболочки век и губ, о мускульной силе. Необходимо выяснить, не было ли в семье ребенка случаев душевных и нервных болезней, алкоголизма, чахотки. Затем предлагалось определить: 1) бо-

гатство реальных представлений ребенка в связи с запасом соединяемых с ними названий (необходимо изучить предварительный опыт учеников и запас их слов); 2) память, ее виды, качества; 3) тип работоспособности, методы его определения: наблюдения за проявлением известных признаков утомления, опыты с запоминанием чисел или слов (под конец дня у разных учеников работа памяти изменяется различно); 4) замечается ли слабость внимания ученика при всякого рода работах, или же его внимание оказывается слабым только при работе учебного рода; 5) податливость внушению (насколько и в каких формах); 6) господствующие настроения человека (подавленность, страх, возбуждаемость, раздраженность, беспокойство, обидчивость); 7) связность и целостность душевной жизни. Лишь зная индивидуальные особенности ребенка, уровень его знаний, запросов, нравственного состояния, можно опираться и на общие законы душевного развития человека.

Много внимания Нечаев уделял в своих работах средствам всестороннего развития личности. Важнейшим из таких средств является родная речь. Поэтому Нечаев изучал психологические механизмы овладения речью, методы и средства речевого развития. Важнее всего — научить детей осмысленному чтению, а не просто овладению техникой чтения. Правильное овладение чтением необходимо с самого начала, так как переучивать ребенка гораздо труднее, чем научить. Важно, чтобы первая же буква, усвоенная ребенком, была предложена ему при таких обстоятельствах, которые заставили бы его обратить внимание на значение буквы как символа звука, входящего в состав определенного слова. Следующая ступень — помочь ребенку овладеть восприятием группы букв как символа целого слова. Нечаев установил, что в осмысленном чтении большую роль играет догадка. Поэтому и обучение чтению должно основываться на упражнениях по угадыванию, стимулирующих процесс внутреннего внимания, ассоциативные связи. Этим устанавливается прямая зависимость успеха обучения от общего развития ребенка.

При таком понимании задачи обучения грамоте учитель должен постоянно считаться с кругом представлений ребенка, господствующими у него интересами и запасом известных ему слов. Поэтому и руководства по обучению грамоте должны учитывать особенности детского контингента и быть приспособленными для различных детских групп (например, городских и сельских школ). Но общий путь к достижению намеченной цели всюду будет одинаков. Принципы овладения грамотой, предложенные Нечаевым, сохраняют свою значимость до сих пор.

К средствам воспитания нравственно-ценной личности, как считал Нечаев, относятся также правильно поставленная гимнастика, спорт, игры, хорошо организованный ручной труд, выработка эстетических чувств, педагогически организованное общение, атмосфера добрых обычаев, «общий дух» школы, т.е. весь ее строй, характер ее порядков, тон отношений учителя к детям и т.п. Нечаев проводил систематические наблюдения за влиянием физической культуры на психическую жизнь, имеющие научную и практическую ценность и по сей день.

После революций 1917 г. А.П. Нечаев обратился к проблемам психологии труда. Он считал, что психологию следует активно использовать на производстве. Роль психологов заключается прежде всего в профессиональном отборе кандидатов на те или иные должности и установлении степени соответствия их психического уровня профессиональным требованиям работы. Еще одна задача психологов состоит в улучшении технических условий труда работников.

Используя экспериментирование как свой традиционный подход к решению психологических проблем, Нечаев в 1928 г. совместно с группой членов Всесоюзной ассоциации инженеров провел исследование технического изобретательства. На основе анализа имеющихся в науке данных по проблеме творчества он отмечает общий характер исследо-

ваний, не затрагивающих творчество именно технических работников.

А.П. Нечаев придерживался той точки зрения, что в процессе изобретения выделяются три акта: создание идеи, выработка схемы или плана и осуществление вещи на деле. Нечаев выделял внешнюю и внутреннюю стороны технического изобретательства. Внешняя сторона — сам предмет изобретения, его новизна, польза и степень осуществимости; внутренняя сторона — творческий процесс, который был пережит изобретателем. Способность к техническому изобретательству, по мнению Нечаева, теснее связана с известными особенностями природной организации, чем со специальной выучкой.

Для развития технического изобретательства, как считал Нечаев, нужно решить две коренные задачи: во-первых, планомерно отбирать лиц, обнаруживающих природные задатки к техническому творчеству, и, во-вторых, правильно организовать техническое образование. Последнее будет успешно только в том случае, если каждый преподаватель в этой области овладеет основами педагогики. В процессе обучения техническим знаниям большое значение имеет не только материал обучения, но и сама форма, в которой этот материал дается учащимся. Процесс обучения должен всячески содействовать развитию личности учащихся, будить в них процессы суждения, давать повод для свободного проявления работы воображения и оценки результатов этой работы с точки зрения той или другой реальной обстановки.

А.П. Нечаев заложил основы отечественной экспериментальной педагогической психологии и экспериментальной психологии личности, стал одним из создателей естественного эксперимента, разработал основы теории воспитания и обучения ребенка. Его работы можно считать примером тщательно продуманной стратегии исследования, образцом всестороннего анализа и корректности выводов (1, 2, 3, 19, 20).

М.М. РУБИНШТЕЙН: КОНЦЕПЦИЯ ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Моисей Матвеевич Рубинштейн родился в 1878 г. В 1905 г. окончил философское отделение Фрайбургского университета (Германия). Вернувшись в Россию, преподавал психологию и философию в университете Шанявского, на московских Высших женских педагогических курсах.

После сдачи магистерского экзамена при Московском университете Рубинштейн работал там сначала приват-доцентом, а с 1918 г. — профессором. Был организатором и первым ректором Восточно-Сибирского университета в Иркутске, преподавал в вузах Москвы, заведовал кафедрой педагогики и психологии в Красноярском педагогическом институте.

В 1943—1951 гг. — профессор кафедры психологии в МГПИ им. Ленина. Умер М.М. Рубинштейн в 1953 г.

Современным психологам М.М. Рубинштейн мало известен, хотя его фамилию знают все: другой советский психолог — знаменитый Сергей Леонидович Рубинштейн — работал хронологически несколько позже. В основных трудах, изданных, как правило, в начале XX в., М.М. Рубинштейн рассматривал теоретические проблемы возрастного развития личности, воспитания и обучения («Идея личности как основа мировоззрения. Критико-философский очерк» — М., 1909; «Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой» — М., 1913, 1920; «История педагогических идей в ее основных чертах» — М., 1916; и др.).

М.М. Рубинштейн считал неправомерным расширение границ педагогической психологии и претензии некоторых ученых того времени на ее абсолютное господство в сфере педагогических наук. Идея замены педагогики педагогической психологией требовала уточнения предмета обеих наук. Рубинштейн писал, что педагогическая психология — это наука, изучающая психическую жизнь и развитие детей с точки зрения воздействия на них в интересах целесообразного

воспитания и обучения. В ее задачи входит исследование хода развития детей до школы, в школе, после нее, изучение особенностей влияния различных условий на функции детской психики, установление периодов колебаний в детском развитии и т.д. Педагогическую психологию, в отличие от детской психологии и психологической науки вообще, характеризуют два основных признака.

Во-первых, психология интересуется простейшими процессами или искусственно изолированными процессами, между тем как педагогическая психология должна брать психику в конкретных живых условиях ее функционирования — в школе, дома и вне их.

Во-вторых, педагогическая психология неразрывно связана с целями воспитания, что делает ее неотъемлемой частью общей педагогики, позволяя создать цельную, полную теорию воспитания и обучения.

Кроме того, теория должна иметь определенные философские основания. Какая философия более плодотворна для педагогики — это уже вопрос системы педагогики и об этом можно спорить, но то, что без философского фундамента нельзя обойтись, бесспорно. А задача педагогики в том, чтобы указать средства и пути к воспитанию человека как телесно и духовно, всесторонне индивидуально развитой, сильной, жизнеспособной, социальной, самодеятельной, культурно-нравственной силы.

Главная цель воспитания, по Рубинштейну, — формирование цельной, гармоничной личности, «творца культуры», так как именно с процессом развития человеческой культуры связано развитие личности. Рубинштейн анализировал понятие личности в связи с целями воспитания и подчеркивал, что в контексте развития особое значение приобретает социальная сторона жизни личности. Социальный характер личности, связь развития личности и культуры являются ключевыми моментами в трактовке понятия личности. Личность, подчеркивал Рубинштейн, — это продукт не

естественного, природного развития, а исторического, культурного.

М.М. Рубинштейн, рассматривая возрастное развитие как единый процесс, все звенья которого закономерно взаимосвязаны, исследовал формирование отдельных сторон и качеств личности в различные возрастные периоды. Он изучал проблемы дошкольного детства и воспитания. Обширный материал был собран и обобщен им по психологии юношеского возраста, показаны типические черты этого периода, выделены и сформулированы соответствующие принципы педагогического воздействия. Большой интерес представляет анализ Рубинштейном процессов нравственного и эстетического развития, полового воспитания, трудового обучения, формирования социально-правовых представлений, развития читательских интересов и др.

Говоря о развитии и воспитании, Рубинштейн выдвинул два очень важных принципа, реализация которых оказалась невозможной в реалиях той исторической эпохи, когда жил ученый. Это принципы индивидуальности и комплексности, системности в воспитании. Согласно Рубинштейну, требование тождества однородных личностей свойственно примитивному обществу, а общество, вступившее на путь культурного развития, предлагает единство (а не тождество) индивидуальных личностей. Воспитание не должно нивелировать личность, подавлять ее индивидуальные качества. Следовательно, и педагогика должна ставить задачу взрастить единство многообразных цельных личностей.

М.М. Рубинштейн высказывался против односторонности в воспитании личности, абсолютизации какой-либо одной ее стороны. Так происходит, когда, например, физическое развитие отрывается от облагораживающей и контролирующей власти идеальных мотивов истины, добра и красоты; оно легко может привести нас к фетишизации «здорового кулака» и «конской силы», способных при случае стереть с лица земли и красоту, и добро, и правду. Чревато опасностью и исключительно эстетическое воспитание, потому что оно способно уничтожить добро, вскормив

непроходимый эгоизм и себялюбие. Исключительно нравственное воспитание слишком обедняет жизнь человека и сужает сферу добра. Односторонность присуща также исключительно религиозному воспитанию. Особенно ошибочно развитие и культивирование интеллекта в отрыве от других элементов личности, так как в нем самом нет гарантий «за направление на добро». Только сливаясь в цельной личности в гармоничное целое, развиваясь в детской душе в тесном соприкосновении, элементы личности обеспечивают друг другу целесообразный рост и максимальную силу.

Центральным образованием в личности Рубинштейн считал характер. Сформированность нравственных элементов характера свидетельствует о подлинной зрелости личности. Поэтому выработка нравственного характера является одной из самых существенных задач воспитания в целом. Рубинштейн писал, что природа твердо определила в характере только возможности, а какая из них и в какой степени будет осуществлена, решают ход дальнейшего развития, свойства материала, на котором обнаруживается и зреет характер, и наличность сознательной силы, воздействующей на раскрытие характера в определенном направлении.

Развитие, изменение характера происходит, по Рубинштейну, прежде всего на основе активизации самодеятельного начала, сознательного стремления человека к построению своей личности. При этом важно осознанное подчинение определенным нравственным нормам. Нравственный закон — это внутренний закон; центр тяжести нравственной личности — в ней самой, в ее самосознании и самооценке. Такая личность чужда принуждению, но также не мирится и с произволом.

Ориентация на пробуждение собственных нравственных сил личности не означает отрицания внешних воспитательных воздействий. Особо Рубинштейн подчеркивал влияние культуры, социума на направление развития характера. Исходным принципом нравственного воспитания является тесная, неразрывная связь личного и социального в человеке, ибо человек живет в обществе и воспитывает-

ся для совместной жизни с другими людьми. Поэтому быть нравственным — значит деятельно проводить в жизнь нравственные принципы в качестве члена определенного общества. Из этого вытекают и основные направления развития нравственного характера. Во-первых, необходимо развивать деятельную, волевую сторону личности, ибо характер проявляется в поступках. Во-вторых, нравственный характер мыслим только на почве признания существования других личностей и деятельного общения с ними. Следовательно, нравственный характер воспитывается в ходе жизни в обществе, и средства воспитания характера должны иметь широкую ориентацию.

Для воспитания нравственного характера необходимы знание особенностей детских представлений о нравственности, учет специфики интеллектуальной и эмоциональной сферы ребенка, понимание сложности пути к достижению психической и нравственной зрелости. Рубинштейн проанализировал проявления нравственной сферы у ребенка и возможности психологических средств воздействия на нее. Центр тяжести в нравственном формировании личности лежит не в обучении и не в теоретическом просвещении, а в деле, в воспитании на действительных поступках, с помощью примера и организации соответствующей обстановки. Особенно важна здоровая нравственная атмосфера, направленность на трудовую созидательную жизнь. Ученый подчеркивал, что для воспитания нравственного характера детей важно акцентировать ценность труда и трудовой жизни и ограждать их от влияния «хищнической атмосферы». Подытоживая факторы формирования нравственного мира человека, Рубинштейн отмечал, что лучший путь воспитания нравственного характера — это создание вокруг детей чистой атмосферы труда, жизни, человеческих отношений и интересов.

Для понимания уровня развития ребенка и выбора правильных педагогических воздействий необходимо изучить психологические особенности познавательных процессов и способностей у детей. Прежде всего Рубинштейн обраща-

ется к проблеме мышления, способностей и одаренности. Он поставил задачу определить роль сформированности абстрактного мышления в полноценном умственном развитии детей.

Умственное развитие, развитие мышления должно заключаться не только в знакомстве с конкретными фактами, с данной деятельностью. Еще более важно, чтобы человеческий ум взрастил в себе способность господствовать над фактами, обобщая и углубляя индивидуальную деятельность. Конкретное мышление всегда более примитивно, если оно не дополняется этими сторонами культурной мысли. При этом необходимо рассматривать развитие абстрактного и конкретного мышления в диалектическом единстве. Рубинштейн писал, что воспитывать ум — значит вести его в сторону все более деятельного, активного отношения к действительности, т.е. развивать творческую, активную сторону мышления.

Проблема одаренности изучалась многими учеными, но оценки степени решенности этой проблемы существовали самые разные — от «головокружительных надежд» (выражение М.М. Рубинштейна) до осторожных указаний на чрезвычайную сложность проблемы, ее малую изученность, необходимость соблюдать крайнюю осторожность в практических выводах и действиях. Рубинштейн считал, что необходимо понять и определить сущность одаренности и факторов, ее определяющих, разработать адекватные методы исследования.

Он обращал внимание на то, что, изучая проблемы одаренности, необходимо учитывать закономерность неравномерного развития ребенка, которое протекает не непрерывно и проходит через целый ряд весьма значительных колебаний, способных на время исказить духовный облик ребенка. Соответственно, отмечал он, одаренность часто лежит в нашем духе как богатое семя, которое может дать могучие ростки в благоприятной обстановке и остаться сокрытым для нас в отрицательных условиях. Она может проявиться или очень рано, или очень поздно. И во всех случаях должны быть даны

достаточные побудители к обнаружению и развитию способностей.

М.М. Рубинштейн выступал против культивирования какой-либо одной способности, против ранней специализации. Он считал ошибочным предположение, что дарование детей проявляется в раннем возрасте или, во всяком случае, с начала обучения. На самом деле, в центре внимания должна стоять общая культура, без которой и максимальные дарования становятся немыслимыми. Вместе с тем целесообразно выделение детей умственно отсталых, страдающих от сознания своей неполноценности среди нормальных. Это отвечает интересам как нормальных детей, так и детей, отстающих в развитии.

Ученый эмпирически исследовал проблему соотношения умственной одаренности и школьной успеваемости, что имело большую практическую значимость. Анализ результатов выявил, что эти показатели далеко не всегда совпадают. Школьная успеваемость зависит от многих факторов, а умственная одаренность есть только одно из условий, определяющих школьную успешность. Степень умственного развития и успехи школьного обучения зависят от множества причин, учесть влияние которых невозможно. Поэтому, подчеркивал Рубинштейн, в таких сложных общественных условиях, где школьная жизнь, работа и поведение детей определяются тысячами всяких причин, идущих из глубины экономической, правовой, духовной жизни общества, так что в конце концов можно учесть только меньшую часть их, педагогу необходимо быть особенно осторожным в оценке способностей и поведения детей.

М.М. Рубинштейном были также поставлены проблемы соотношения общих и отдельных способностей, развития способностей, вопрос о природе и характере таланта, о факторах, его определяющих, в частности о влиянии наследственности. Для решения указанных проблем использовался метод анализа биографий выдающихся людей и литературных произведений. Результаты показали чрезвычайную сложность проблемы, неоднозначность ее реше-

ния, но вместе с тем ее значимость для понимания истории культуры, в частности истории умственной эволюции человечества.

Для развития способностей, формирования полноценной личности необходимо, как считал Рубинштейн, создать единую цельную систему образования, охватывающую все возрастные группы, начиная с дошкольного возраста. Целесообразным завершением ее должна быть просветительная работа среди взрослых.

Проблемы, обозначенные М.М. Рубинштейном в начале XX в., получили интенсивное развитие в отечественной психологии (9, 19).

В.В. ЗЕНЬКОВСКИЙ: РЕЛИГИОЗНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ВОСПИТАНИЯ

Василий Васильевич Зеньковский родился 4 июля 1881 г. в г. Троекурове Подольской губернии (ныне г. Хмельницкий на Украине). Отец его был смотрителем городского двухклассного училища, мать учительницей. В 1900 г. Зеньковский окончил классическую гимназию с золотой медалью.

В годы учебы у Зеньковского произошел серьезный мировоззренческий конфликт. В семье он получил религиозное воспитание, а гимназические предметы пробудили у него интерес к естественным наукам. Как он писал, прежнее религиозное миропонимание как бы стушевалось, без боя сдало все свои позиции. Зеньковский поступил на естественный факультет Киевского университета, хотя позже писал, что сожалел об этом. Знакомство с естественными науками и философскими учениями, чтение классической русской литературы, которую он очень любил, привели Зеньковского к заключению, что религия и наука, находясь «в разных планах духовной жизни», не противоречат друг другу. Преодолев духовный кризис, Зеньковский вновь обратился к религии. Будущее человечества Зеньковский, как и Вл. Соловьев, связывал с синтезом религии, науки, философии и искусства.

В 1904 г. Зеньковский перешел на историко-филологический факультет. Некоторое время он работал во Фребелевском женском педагогическом институте, где готовились высококвалифицированные работники дошкольного воспитания. Здесь его интерес к психологии нашел практическое воплощение: он организовал работу по социальной педагогике, детской психологии.

Получив звание магистра в 1912 г., Зеньковский стал приват-доцентом Киевского университета, а после защиты магистерской диссертации на тему «Проблема психической причинности» в 1916 г. был назначен исполняющим обязанности экстраординарного профессора по кафедре философии Киевского университета им. Св. Владимира. Для изучения западной психологии Зеньковский предпринял поездку по европейским университетам.

Со студенческих лет он занимался активной общественной деятельностью: возглавлял Киевское Фребелевское общество, где проводил большую работу по организации дошкольных учреждений нового типа, изучал влияние войны на психику детей. Кроме того, участвовал в общественно-религиозном движении в Киеве.

Революция 1917 г. сыграла трагическую роль в судьбе В.В. Зеньковского: по политическим взглядам он оказался в эмиграции — сначала в Югославии, а затем в Чехии, где возглавил кафедру педагогической психологии и экспериментальной педагогики в Русском Высшем педагогическом институте им. Я.А. Коменского. Преподавал различные психологические дисциплины, руководил социально-педагогическим исследованием детей эмиграции, в ходе которого было обследовано 2400 детей. Публикация результатов в книге «Дети эмиграции» (Прага, 1925) вызвала резонанс во всем мире.

На Первом педагогическом съезде российской эмиграции в 1923 г. Зеньковский был избран председателем Педагогического Бюро по делам низшей и средней русской школы за границей — своеобразного Министерства просвещения зарубежной России. Зеньковский сыграл важную роль в деятельности ряда журналов — «Русская школа за рубежом», «Бюллетень» Педагогического Бюро и др. Особенно много сил Зеньковский вложил в Русское студенческое христианское движение (РСХД), которое он возглавлял почти 40 лет, до конца своей жизни.

В 1926 г. он переехал во Францию, где принял активное участие в основании Православного богословского института им. Сергия Радонежского. Зеньковский в разное время возглавлял кафедры философии, психологии, педагогики, вел философские дисциплины, психологию, апологетику, историю религий и до конца своих дней был профессором института, работал с виднейшими представителями русской христианской эмиграции.

Помимо множества статей на темы педагогики, психологии, богословия, этики, истории литературы Зеньковский в этот период написал ряд важных работ, характеризовавших эволюцию его педагогических воззрений. Это книги «Русские мыслители и Европа» (1926), «Беседы с юношеством по проблемам пола» (1929), «Русская педагогика в XX веке» (1933), статьи «О национальном воспитании» (1929—1931), «Коренная проблема современной педагогики» (1935) и др. Он был организатором психолого-педагогических съездов эмиграции, редактировал научные журналы.

В 1939 г. Зеньковский был арестован и провел в заключении более года. Это время позволило ему пересмотреть свою жизнь и принять решение стать священником; в марте 1942 г. Зеньковский был рукоположен в сан протоиерея.

В послевоенные годы Зеньковский обратился к философским, историческим и богословским проблемам. Он написал ставшую знаменитой «Историю русской философии» в двух томах, переведенную на английский язык и принесшую автору мировое признание. За эту книгу в 1948 г. ему была присуждена степень доктора философии. Были также написаны богословские труды, циклы статей по вопросам религиозной педагогики и истории русской педагогики. Много времени ученый посвятил пастырской деятельности, вопросам богословского образования.

Умер В.В. Зеньковский после продолжительной болезни 5 августа 1962 г. в Париже.

Научное наследие Зеньковского долгое время оставалось мало известным в России. Он был видным деятелем Русского зарубежья, богословом, педагогом и психологом, чьи взгляды не разделялись официальной наукой

в СССР. Идеи Зеньковского критиковались с точки зрения марксизма-ленинизма как «религиозно-мистические», фальсифицирующие философскую мысль России, а сам мыслитель расценивался как «идейный противник марксизма-ленинизма». Его труд «История русской философии» с грифом «Для служебного пользования» был издан в 1956 г. в Москве, но предназначался для очень узкого круга читателей. В работах по истории российской психологии вообще не упоминалось имя Зеньковского. В 90-х годах XX в. труды ученого публикуются в России, становятся доступными для всех.

Жизнь Зеньковского отражала драматическую судьбу многих выдающихся русских людей, в силу внешних обстоятельств покинувших Родину, но не утративших своей любви к ней, прославивших лучшие традиции русской науки и культуры. Сложный и мучительный путь нравственных, философских, педагогических и религиозных исканий позволил Зеньковскому создать оригинальное комплексное учение на стыке различных гуманитарных наук — философии, педагогики, психологии, богословия, культурологии и литературы.

Зеньковский стоит у истоков новых направлений в педагогике и психологии, которые сегодня интенсивно разрабатываются как за рубежом, так и в России, — религиозной педагогики, социальной педагогики, педагогической психологии, психологии детства. Именно этим областям знаний и практики посвящены его многочисленные научные публикации: «Принцип индивидуальности в психологии и педагогике» (1911), «Социальное воспитание, его задачи и пути» (1918), «О педагогическом интеллектуализме» (1923), «Психология детства» (1924), «Педагогика и психология» (1925), «О психологии современной молодежи» (1927), «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» (1934) и многие другие. Первым из педагогов Зеньковский дал очерк истории русской педагогики XX в.

Основными характеристиками научной позиции Зеньковского, отражающими его самобытность, можно назвать

антропоцентризм, высочайший гуманизм и религиозность. В фокусе внимания ученого — человек как личность и индивидуальность, а основной подход к изучению человека — глубокое уважение к нему, признание его свободы. Следствием истинно гуманистической позиции Зеньковского можно считать принятие им плюрализма мнений в научных вопросах.

Его воззрения впитали лучшие идеи православия, а также русской психологии XIX в. Богослов Зеньковский считал, что не существует противоречия между наукой и религией. В одной из рецензий он писал, что наука не должна приспосабливаться к религии, но и религия не должна приспосабливаться к науке. Верно то, что религия и наука учат об одном и том же. В работе «Проблемы воспитания в свете христианской антропологии» ученый изложил основы христианского учения о человеке и сформулировал основные проблемы и принципы православной педагогики.

Зеньковский создал религиозно-педагогическую концепцию воспитания, основанную на христианской антропологии и идеях православия, которая доминировала в Русском зарубежье. Следует отметить, что в предреволюционный период Зеньковский оставался в педагогике на позициях светскости. По мере накопления им трагического жизненного опыта, раздумий о последствиях эмиграций, войн Зеньковский становится все более и более религиозно ориентированным ученым.

Цель педагогики определяется Зеньковским в духе идей Я.А. Коменского — раскрытие образа Божия в детях путем подготовки их к настоящей и будущей жизни. Ученый поставил задачу «построить основные понятия педагогической системы в свете Православия». При этом важно не только сохранить православную христианскую религиозную традицию в образовании и воспитании детей, но и связать ее с современными исследованиями в области психологии, философии, педагогики и жизненными потребностями русской эмиграции, особенностями русского религиозного сознания и русской беженской школы.

Для Зеньковского педагогика — боговдохновленное искусство, но позиция ученого не ортодоксальна. Он видит три основания педагогики: антропологию, философию, религию. Анализируя советскую педагогику, Зеньковский отмечал ее философскую противоречивость, утопизм и прагматизм, моноидеологизм, который превращает ее в разновидность своеобразной «религиозной» ортодоксии.

Размышляя о роли религии в обществе, он сформулировал идею «оцерковления жизни» и школы, т.е. активного духовно-нравственного и интеллектуального воздействия церкви на все стороны культуры, образования, социальной жизни в целом, приобщения к христианским ценностям. Это будет возможно в условиях соответствующей религиозной среды, в которой происходило бы духовное формирование и возрождение личности на основе нравственных идеалов и общечеловеческих ценностей. Для этого необходимо введение в учебные планы Закона Божия, что и было сделано в русских зарубежных школах. Но этого, по мнению Зеньковского, явно недостаточно. Необходимы внешкольное религиозное образование и воспитание, организация приходской жизни детей.

Центральной категорией учения Зеньковского является понятие личности. Многие современные проблемы личности были рассмотрены и проанализированы им с гуманистических и христианских позиций: о ее природе, факторах развития, о сознании, о свободе личности и др.

Ранний научный интерес Зеньковского к теме человека был связан с решением психофизиологической проблемы, которая в начале XX в. была чрезвычайно актуальной в контексте нового для психологии экспериментального подхода Вундта. Зеньковский противопоставил структурализму В. Вундта и позиции ассоцианистов идею целостности личности. Он также выступал против экспериментальной психологии и педагогики, идей А.П. Нечаева, игнорирующих, с его точки зрения, общую теорию души.

Личность и ее индивидуальность «не только дана, но она задана» — это положение Зеньковского определяет целостный подход к пониманию личности. Целостность личности заключается в единстве интеллектуализма и эмоционализма, рационализма и иррационализма человеческой души, единства воспитания и образования (при примате первого), в обращении к «глубинной» ее психологии.

Главную задачу развития личности Зеньковский видел в обретении человеком самого себя, в обретении духовных сил — разума и свободы, творчества и саморегуляции. Однако он считал, что гармоническое развитие личности — идеал, на достижение которого направлены все педагогические системы, — нереально, так как психические процессы формируются и протекают неравномерно. Кроме того, личность имеет свою собственную логику развития, относительную независимость и самостоятельность по отношению к внешней среде, отличается способностью к саморазвитию, самодвижению и самотворчеству. Личность для Зеньковского неповторима своим бытием, обусловленным метафизическим ядром, не выводимым из психики, а лишь объективирующимся через нее. Поэтому главным становится личностный принцип, который должен определять содержание, средства и формы воспитания и обучения.

Не менее важным, по Зеньковскому, является принцип индивидуальности. Не существует единого идеала для всех: для каждой индивидуальности открывается свой путь развития, в конце которого светит свой, индивидуальный идеал. Воспитание индивидуальности и есть подлинная цель педагогического воздействия. Для педагога нет ничего более важного, чем проникнуть в конкретную, неповторимую личность, душу ребенка, приобщиться к ней, помочь ей. В то же время необходимо примирение «правды индивидуализма» с «правдой универсализма», имея в виду связь индивидуального и коллективного начал в личности, опасность эгоцентризма.

В.В. Зеньковский выдвинул идею «иерархической конституции» — структуры человеческой личности, в которой

выделял три части: тело — душа — дух. Каждая из частей личности доминирует на определенном этапе психического развития ребенка, а в душе ребенка существуют различные установки.

Он предложил периодизацию детства: от рождения до 6 лет, от 7 до 12 лет, от 13 до 15 лет и от 16 до 18 лет. «Довзрослый» период разделяется на раннее детство, так называемое второе детство, отрочество и юность. В раннем детстве дитя вживается в весь безграничный мир смыслов, в природу, в человеческие отношения. Главные черты «второго детства» — стремление приспособиться к миру и людям, к порядкам природы и социальной жизни. Для отрочества характерны мечтательность, ирреализм, нежелание считаться с реальностью, уверенность в праве жить своим миром. От отрочества в юность приходит могучая сила пола, укрощенная и просветленная развитием эроса. Юность является периодом внутреннего единства и творческой цельности, периодом увлечения, вдохновения, доверчивого отношения к миру и людям; все это пронизывает вера в Бога. Эти ступени духовного совершенствования, как считал Зеньковский, необходимо учитывать при выборе задач и средств воспитания.

Рассуждая о психических процессах личности, Зеньковский говорил, что эмоции, эмоциональная энергия играют ведущую роль в творческой силе и ритме всей жизни человека. Все психические процессы — память, внимание, мышление — зависят от эмоциональной энергии. Поэтому одна из главных задач школы и воспитания в целом — охрана эмоционального здоровья и содействие нормальному раскрытию и расцвету в людях эмоциональной жизни, развитию личности. При этом нужно также помогать росту интеллекта и воли.

Ключевой проблемой в анализе развития человека является проблема социализации. Зеньковский рассматривал социум как основную форму воздействия на личность. Человек может быть понят лишь в контексте его со-

циальных связей; только в социальных условиях личность ребенка может нормально развиваться, а социальное воспитание призвано стать могучим фактором прогресса. Зеньковский писал, что подлинно индивидуальное в нас так глубоко сплетается с социальным, что следование одному индивидуальному в себе уже является разрушением целостности в человеке и усилением в нем противостояния добру. Основными факторами социализации личности Зеньковский считал семью, затем дошкольные учреждения, школу и формы «внепедагогического социального общения» (самоуправление, трудовая организация школы, библиотеки, праздники, музеи, экскурсии, школьные журналы, детские клубы, летние площадки и трудовые колонии), а также традиции, науку, искусство и религию. Задача воспитателя заключается в том, чтобы условия не подавляли, а питали личность, позволяли личности проявлять себя не в грубом самоутверждении, а в сотрудничестве с другими людьми. В развитии солидарности, не подавляющей личность, а связывающей ее с другими, в тесном сотрудничестве с социальной средой заключается лучшее средство создания нормальных условий созревания детской души. Ученый предостерегал как от привнесения в школу элементов партийности, классового подхода и национализма, так и от антисоциальности.

Согласовать идею личности с социальной средой можно, по убеждению Зеньковского, лишь через соборность — не только естественную, что означает возникновение коллективного духовного начала, но главным образом через благодатную соборность церкви.

Межличностное взаимодействие В.В. Зеньковский рассматривал как основу социальной жизни. В ситуации неизбежного давления социальной среды важным оказывается сохранение «самости» человека. Преодолеть давление, вырваться из-под влияния социальной среды можно, имея идеал, стоящий выше личности и общества; при этом огромное значение имеет количество «социальных кругов» и социальных связей личности. Только живой социальный

опыт, его богатство и многообразие делают людей способными к ориентации в социуме и адекватному пониманию других людей.

По Зеньковскому, частным видом межличностного является педагогическое взаимодействие, изучение которого актуально и в настоящее время. Зеньковский писал, что необходимо прежде всего расширение психического зрения педагога, которое связано с любовью и открывает нам не действительную, а лишь возможную индивидуальность. Перед тайнами индивидуальности, как считал Зеньковский, замолкает умозрительный анализ. Дискурсивное, логическое познание лишь подходит к этой тайне, но не в силах ее разгадать. Есть только один путь приближения к тайне души человека — путь любви к нему. Здесь рациональное, дискурсивное сливаются с переживаниями, интуицией, т.е. с «трансрациональным». Наше общение с душой ребенка лишь тогда педагогически плодотворно, когда оно регулируется любовью к нему, верой в него. Само чувство его индивидуальности не есть только рациональность. Тайна детской души постигается мистически, отдаваясь чутью и вдохновению.

Зеньковский подчеркивал: уважение к детской индивидуальности, признание права ребенка идти своим путем, иметь свои вкусы и интересы, изгнание того, чему внутренняя динамика души противится — всякому принуждению, — все это укрепляет идею свободы в современной педагогике. Вне свободы, убежден он, нет воспитания: оно превращается в дрессировку.

Проблема свободы личности является для ученого одной из самых важных. Система воспитания к свободе есть система приобщения к истине. Усвоение дара свободы проходит в человеке через христианскую жизнь. Зеньковский считал, что необходима постепенная подготовка ребенка с помощью воспитания к постоянному совершенствованию и нравственной жизни в первую очередь для того, чтобы подвести его к свободе. К сожалению, писал Зеньковский, та свобода, которой дорожит современная педагогика, оказывается

свободой лишь в периферии души — свободой поведения, внешнего творчества, а не свободой внутреннего мира. Эта точка зрения была направлена против теории «свободного воспитания», с одной стороны, и против авторитарного формирования породы «новых людей», лишенных индивидуальности. Но одной свободы недостаточно — необходимо обеспечить связь свободы и добра. Православное сознание исходит в понимании человека из глубокого чувства его ценности.

Проведя большую часть жизни вдали от Родины, Зеньковский на практике ощутил всю остроту и важность национальных проблем. Анализируя сущность национального чувства, он утверждал, что достигшее своего подлинного раскрытия национальное чувство, свободное от соблазнов тщеславия и гордости, является одним из ценнейших и продуктивнейших проявлений духовной жизни в человеке. Не менее важен «национальный эрос», т.е. энтузиазм и воодушевление, которые в своем источнике восходят к чистой любви к Родине. Согласно Зеньковскому, воспитание национальных чувств является актуальной социальной педагогической проблемой. Смысл национального воспитания в том, что оно должно осуществляться не через сосредоточение на нем, а путем просветления и углубления его связи со всей духовной жизнью, уяснения религиозного смысла чувства Родины, развития потребности жертвенного служения ей.

В условиях эмиграции на пути национального воспитания возникает целый ряд опасностей. Первая — это опасность денационализации молодежи, которая вовсе не ограничивается сферой языка, а связана с образом жизни, общения и т.п. Зеньковский был противником воспитания юношества в духе космополитизма. Вторая опасность — это сентиментальное поклонение России и ее культуре, т.е. развитие национального романтизма, пассивное любование и ностальгия, не связанные с посвящением всех сил служению Родине. Третья опасность — воспитание «национального эроса», пробуждение национальных чувств через развитие

презрения к другим народам. Этот путь направит огонь национального чувства в сферу разрушения личности, отвлечет от созидательного и творческого действия. Национальное чувство может легко перерасти в шовинизм. Четвертая опасность — использование национальных чувств в политических целях, для разжигания национального экстремизма. Эта проблема не утратила актуальности и в наше время.

Среди важных аспектов духовно-нравственного воспитания молодежи Зеньковский особо выделял половое воспитание. Он писал, что жизнь пола в человеке является самой трудной и неустроенной стороной. Необходимо решить задачу ее «устроения», ибо ни отвержение пола, ни беззаботное следование всем его движениям не дают правильной жизни. Ученый последовательно проанализировал проявления этой сферы на различных возрастных этапах, искушения и опасности, подстерегающие подростка или юношу, соотношение влияний сексуальности и эроса (влюбленности, духовной стороны любви). Самым трудным Зеньковский считал школьный период, когда от школы и учителя требуются понимание и учет этой «смутной», но вместе с тем светлой стороны детской психики. Необходимо научить ребенка преодолевать искушение пола. Главный путь — дать «исход жизненной энергии в других направлениях», в раскрытии индивидуальных дарований и вовлечении детей и подростков в активный творческий процесс.

Энергия пола, переходя в половую энергию (ее телесное выражение), имеет и свое психическое выражение — потребность в любви как одно из самых глубоких и творческих движений. Суть любви — в стремлении выйти за пределы своей личности и достигнуть всецелого и глубокого соединения с любимым существом. Потребность в любви, как писал Зеньковский, есть отказ от себя, желание отдать себя другому, любимому существу, слиться с ним. Удовлетворение же сексуальных желаний без любви есть извращение и искажение закона целостности, заложенного в нашей душе. Он был твердо уверен, что только брачные отношения способны разрешить все запросы и стремления, связанные с полом.

Зеньковский считал, что неправильное «сексуальное просвещение» наносит непоправимый вред психике, телу и духу. Только в прямом разговоре, в беседах с юношеством можно каждому молодому человеку показать возможности и условия «наилучшего и гармонического раскрытия» личности, помочь сгладить дурную наследственность и самому укрепить слабые стороны души.

Великий гуманист, В.В. Зеньковский гармонично соединил в своем учении православную религию, философские и психологические взгляды, русскую и западную культуру. Его идеи еще мало известны даже психологам-профессионалам, но то, что они заслуживают самого пристального изучения, не вызывает никаких сомнений (6, 7, 19).

Заключение

В отечественной психологической науке конца XIX — начала XX в. можно выделить четыре главных направления, объединяющих ученых по их основной профессиональной принадлежности: 1) психофизиологическое и психиатрическое направление; 2) педагогическое направление; 3) философско-религиозное направление; 4) классическое направление, представленное работами университетских профессоров-психологов.

Мы проанализировали психологическое наследие только некоторых представителей первых двух направлений. Безусловно, даже приведенные в пособии авторские теории не исчерпывают всего богатства теорий известных и малознакомых ученых, внесших свой вклад в становление и развитие российской науки. Целесообразно в дальнейшем дополнить обзор исследований по рассмотренным направлениям. Не менее актуальной представляется работа по анализу и описанию философско-религиозного и классического направлений.

Главная задача настоящего издания будет выполненной, если нам удалось пробудить у читателей интерес к великому и пока все еще мало изученному наследию отечественных ученых-психологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б.Г.* Очерки истории русской психологии XVIII и XIX веков. — М., 1947.

2. *Аншакова В.В.* Проблемы личности в экспериментальной и эмпирической психологии (Россия, конец XIX — начало XX в.). — Астрахань: Изд-во АГУ, 2003.

3. *Большакова В.В.* Очерки истории русской психологии (XIX — начало XX в.). Часть 1: Проблема формирования личности. — Нижний Новгород, 1994.

4. *Братусь Б.С.* Русская, советская, российская психология: конспективное рассмотрение. — М., 2000.

5. *Будилова Е.А.* Социально-психологические проблемы в русской науке. — М., 1983.

6. *Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. — М.: Школа-Пресс, 1996.

7. *Зеньковский В.В.* Педагогические сочинения / Сост. Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский. — Саранск: Красн. Окт., 2003.

8. *Зинченко В.П.* Алексей Алексеевич Ухтомский и психология (к 125-летию со дня рождения) // Вопросы психологии. 2000. № 4. С. 79—97.

9. История психологии в лицах. Персоналии / Под ред. Л.А. Карпенко. — М.: ПЕР СЭ, 2005.

10. История становления и развития экспериментально-психологических исследований в России / Сб. под ред. Б.Ф. Ломова и др. — М., 1990.

11. *Каннабих Ю.* История психиатрии. — М., 1994.

12. *Кольцова В.А.* Теоретико-методологические основы истории психологии. — М.: ИПРАН, 2004.

13. *Костина О.А.* Психическое здоровье как проблема возрастной и педагогической психологии в наследии В.М. Бехтерева // Автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Нижний Новгород, 2006.

14. *Лазурский А.Ф.* Очерк науки о характерах. — 3-е изд. — Пг., 1917.

15. *Мазилов В.А.* Теория и метод в психологии: Период становления психологии как самостоятельной науки: монография. — Ярославль: МАПН, 1998.

16. *Марцинковская Т.Д.* История психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М., 2004.

17. *Марцинковская Т.Д., Ярошевский М.Г.* 100 выдающихся психологов мира. — Воронеж, 1996.

18. *Мехтиханова Н.Н.* История отечественной психологии конца XIX — начала XX в. (вклад врачей-физиологов и психиатров в становление психологической науки): текст лекций. — Ярославль: ЯрГУ, 2006.

19. *Мехтиханова Н.Н.* История отечественной психологии конца XIX — начала XX в. (развитие психолого-педагогических знаний): текст лекций. — Ярославль: ЯрГУ, 2007.

20. *Никольская А.А.* Возрастная и педагогическая психология в дореволюционной России. —Дубна : Феникс, 1995.

21. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* История психологии: учеб. пособие для высшей школы. — М., 1994.

22. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории / Под ред. А.В. Брушлинского. — М., 1997.

23. *Степанов С.С.* Психология в лицах. — М., 2001.

24. 100 великих психологов. — М., 2004.

25. *Шульц Д.П., Шульц С.Э.* История современной психологии: Пер. с англ. — СПб., 1998.

26. *Ярошевский М.Г.* История психологии. — М., 1990.

Учебное издание

Мехтиханова Наталья Николаевна

История отечественной психологии конца XIX — начала XX в.

Учебное пособие

Подписано в печать 30.11.2015.
Электронное издание для распространения через Интернет.

ООО «ФЛИНТА», 117342, г. Москва, ул. Бутлерова, д. 17-Б, комн. 324.
Тел./факс: (495)334-82-65; тел. (495)336-03-11.
E-mail: flinta@mail.ru; WebSite: www.flinta.ru